Niveau(x) d'enseignement: 9 Numéro EDUQ : 8270403
Centre d'intérêt: 53

Québec (Province) Direction générale de l'éducation des adultes. Comité de support.

Rapport d'activité du Comité de support dans son travail auprès des projets spéciaux en enseignement individualisé des CSR Chambly, Estrie et Youville / rédigé par Pauline Alary, Rolland Allard, Robert Beaudry, Richard Fréchette, Gilles Sénéchal avec la collab. de Michel Doré. -- [Québec?] : Le Comité, 1974.
iii, 135 p. ; 28 cm.

Titre de la couv.

Cote Dewey: 371.3'94/03r Cote LC: LB/1031

Descripteur(s): *Enseignement professionnel *Formation professionnelle *Enseignement individualisé *Enseignement par objectifs *Encadrement des étudiants *Gestion pédagogique *Education des adultes

Identificateur(s) de nom: *Commission scolaire régionale de l'Estrie (Sherbrooke, Québec) *Commission scolaire régionale de Chambly (Québec) *Commission scolaire régionale d'Youville (Québec)

Identificateur(s) de sujet: *Entrée périodique *Sortie continue

Le rapport rend compte du mandat assumé d'octobre 1973 à juin 1974 par le Comité de support dans son travail auprès des projets spéciaux en enseignement individualisé (entrée périodique, sortie continue), à l'éducation des adultes, des Commissions scolaires régionales Chambly, de l'Estrie et Youville. La première partie est consacrée à l'évaluation des trois projets spéciaux suivis et supportés tout au long de l'année scolaire. La deuxième offre une synthèse du travail réalisé par le Comité de support. Enfin, la troisième envisage l'impact des trois projets dans le développement de la DGEA et adresse à celle-ci des recommandations.

Globalement, le système d'enseignement individualisé avec entrée périodique et sortie continue a reçu un excellent accueil dans les trois commissions scolaires qui l'ont expérimenté. La poursuite des projets dans les trois commissions scolaires, au prix de quelques modifications dans le soutien administratif et financier, est souhaitable et des recommmandations sont formulées en ce sens.

Type de document: r
Région(s) administrative(s): 05, 06
Auteur de l'analyse: fr

E D U Q 8270403

438

Rapport d'activité du Comité de support dans son travail auprès des projets spéciaux en enseignement individualisé des CSR Chambly, Estrie et Youville.

Rédigé par: Pauline Alary
Rolland Allard
Robert Beaudry
Richard Fréchette
Gilles Sénéchal

Avec la collaboration de: Michel Doré

5 juillet 1974

TABLE DES MATIERES

Page

Avant-propos 1

PREMIERE PARTIE: ESSAI DE SYNTHESE DES EVALUATIONS DES PROJETS D'APPRENTISSAGE INDIVIDUALISE AUX CSR ESTRIE, CHAMBLY ET YOUVILLE 2

Introduction 3

CHAPITRE 1: ESSAI DE SYNTHESE DE L'EVALUATION A LA CSR CHAMBLY 5

I - ASPECTS POSITIFS 6
II - ZONES PROBLEMATIQUES 10

1. ACCUEIL DES ETUDIANTS 10
2. MECANISMES D'ENCADREMENT DES ETUDIANTS . . . 12
3. DISCORDANCE DANS LA POURSUITE DES OBJECTIFS 15
4. DIFFICULTES EPROUVEES PAR LES FORMATEURS 16
5. DIFFICULTES EPROUVEES PAR LES ETUDIANTS 20
6. DIFFICULTES D'ORDRE ORGANISATIONNEL 23

CHAPITRE 2: CSR ESTRIE - SYNTHESE PARTIELLE DE L'EVALUATION DU PROJET D'APPRENTISSAGE INDIVIDUALISE POUR 1974-75 27

I - Eléments positifs 28

1. Contexte d'apprentissage et les acquisitions des étudiants 29
2. Rythme d'apprentissage 29
3. Les relations professeurs-étudiants 30
4. Appartenance à un groupe 30
5. Options des formateurs 31

II - Zones problématiques 32

1. Objectifs 33
2. Accueil des étudiants 37

Page

Le SGF 93
Le SEP 93
Le travail en comité 94

CHAPITRE 3: PROBLEMES RENCONTRES PAR LES MEMBRES DU COMITE DE SUPPORT 96

1. Difficile conciliation des fonctions de contrôle et de support 97
2. Une action menée au détriment d'une autre 98
3. Limites de temps imposées aux membres du comité 99

TROISIEME PARTIE: L'IMPACT DES TROIS PROJETS DANS LE DEVELOPPEMENT ACTUEL DE LA DGEA: MISE EN SITUATION ET RECOMMANDATIONS 101

Introduction 102

CHAPITRE 1: PROBLEMES VECUS DANS L'ORGANISATION DE L'ENSEIGNEMENT TRADITIONNEL 103

A) Par les étudiants à plein temps 104
B) Par les étudiants à temps partiel 106
C) Par les formateurs 107

CHAPITRE 2: A LA RECHERCHE DE SOLUTIONS 109

Quelques solutions partielles 110

CHAPITRE 3: EN QUOI LES PROJETS D'ENTREE ET DE SORTIE CONTINUES ET D'APPRENTISSAGE INDIVIDUALISE PERMETTENT DE SOLUTIONNER LES PROBLEMES RENCONTRES 112

CHAPITRE 4: LES RETOMBEES DES TROIS PROJETS EXPERIMENTAUX SUR LES POLITIQUES DE DEVELOPPEMENT DE LA DGEA 119

Secteurs administratifs et organisationnels 120
Secteur pédagogique 121

CHAPITRE 5: RECOMMANDATIONS POUR UNE POLITIQUE DE CHANGEMENTS PLANIFIES 122

Introduction 123

Page

I - CHANGEMENTS DANS LES POLITIQUES D'ORDRE ORGANISATIONNEL ET ADMINISTRATIF 124

II - CHANGEMENTS DANS LES HABITUDES ACQUISES 126

III - CHANGEMENT DE MODELE D'APPRENTISSAGE 127

IV - CHANGEMENT DE ROLES DU FORMATEUR D'ADULTES . . . 129

V - L'EXISTENCE ET LA POURSUITE DE PROJETS SPECIAUX 131

VI - CHANGEMENTS A APPORTER AUX OBJECTIFS ET AUX MODES DE FONCTIONNEMENT DU COMITE 133

Avant-propos

Ce rapport veut rendre compte du mandat que le Comité de support a assumé et a tenté de réaliser d' octobre 1973 à juin 1974.

Il se divise en trois (3) parties.

Nous avons d'abord consacré une large place à l'évaluation des trois (3) projets spéciaux que nous avons suivis et supportés au cours de l'année. Précisons que les recommandations qu'on y retrouve, ne sont pas pour nous des directives mais des suggestions qui ont à être évaluées en fonction de leur pertinence dans la situation particulière qui prévaut.

La deuxième partie terte de faire une synthèse du travail réalisé par le Comité de support.

Enfin la troisième partie de ce rapport fera l'objet de recommandations qui s'adressent à la DGEA.

Les membres du Comité de support sont à la disposition du Comité de régie si jamais ce dernier désirait approfondir l'un ou l'autre des points qu'on retrouve dans le rapport.

PREMIERE PARTIE

ESSAI DE SYNTHESE

DES EVALUATIONS DES PROJETS D'APPRENTISSAGE INDIVIDUALISE

AUX CSR ESTRIE, CHAMBLY ET YOUVILLE.

Introduction

L'évaluation de chacun des projets a été à l'origine de la publication de rapports parfois volumineux. Nous avons pensé que plusieurs personnes à la DGEA n'auraient pas le loisir de parcourir chacun de ces rapports. Aussi avons-nous préparé à leur intention une synthèse des principaux points retenus par les évaluateurs.

Ces points peuvent être, ou bien des éléments positifs soulignés par les différents acteurs de chaque milieu d'apprentissage, ou encore des zones problématiques perçues par ces mêmes acteurs, dont ils essaient de cerner les causes et pour lesquelles ils esquissent des éléments de solution.

Résumant les propos de ces acteurs à la suite d'une lecture attentive des rapports d'évaluation, les membres de l'équipe de support ont tenté de dégager soigneusement les éléments positifs de chaque projet, de bien cerner les zones problématiques, de trouver les différentes raisons des difficultés éprouvées et de formuler une série de recommandations pour pallier à ces difficultés.

Assurés de la possibilité de dégager d'autres éléments positifs, de pointer d'autres difficultés, d'établir d'autres diagnostics et de faire des suggestions différentes, ils présentent avec beaucoup de modestie le fruit de leurs réflexions. Aussi désirent-ils, tout en s'appuyant sur les rapports d'évaluation, présenter leurs conclusions comme une série de possibles, convaincus que les CSR qui ont vécu l'expérimentation de l'intérieur sauront apporter à leurs diagnostics les nuances qui s'imposent.

CHAPITRE 1

ESSAI DE SYNTHESE DE L'EVALUATION A LA CSR CHAMBLY

I - ASPECTS POSITIFS

Devant les nombreux problèmes que soulève une nouvelle expérience, on est souvent porté à attacher plus d'importance à ces problèmes qu'à ce qu'une telle expérience peut apporter de positif. Même si l'expérience tentée requiert beaucoup de correctifs, il est intéressant de rappeler que presque tous les acteurs impliqués (étudiants et personnel du Centre) reconnaissent que le système implanté est préférable au système traditionnel et qu'il représente au moins une bouffée d'air frais dans le système qui prévalait auparavant.

Presque tous les membres du personnel du Centre sont favorables à ce système et recommenceraient, comme l'indiquent certains de leurs commentaires: "C'est un grand pas en avant". "Au début il y avait beaucoup de brume, maintenant les rôles se précisent. Je pense que ça va aller beaucoup mieux l'an prochain".

Les étudiants, dans leur ensemble, expriment une satisfaction claire vis-à-vis des responsabilités qu'on leur laisse prendre, du caractère individualisé de l'enseignement, du travail en petit groupe et de l'aide que les professeurs leur ont procurée.

Plusieurs étudiants parlent de leur séjour au Centre comme d'une expérience importante dans leur vie. Certains disent avoir vaincu leur timidité, s'être fait des amis, pouvoir maintenant montrer leurs capacités aux autres, se faire mieux apprécier,etc... Par exemple, les étudiants ont apprécié de participer à la précision de leur but professionnel et à l'élaboration de leur plan de formation.

L'entrée continue a permis aux étudiants de s'inscrire au Centre au moment où ils étaient disponibles pour le faire, sans attendre de constituer un groupe de vingt (20) étudiants. La sortie continue devrait normalement permettre à un étudiant de sortir du Centre au moment où il a terminé son plan de formation mais en fait, cela s'est rarement produit. Au moins deux (2) raisons peuvent expliquer ce phénomène.

1. l'étudiant qui termine plus tôt et quitte le Centre ne jouit plus des allocations de formation;
2. il n'est pas encore possible pour un étudiant de passer directement et sans attendre, de la formation générale à la formation professionnelle.

Parce qu'elles ausurent la présence constante d'une clientèle l'entrée et la sortie continues favorisent la constitution d'un noyau d'éducateurs d'adultes plein temps.

Ces éducateurs plein temps acquièrent, dans de meilleures conditions, des habiletés et partagent davantage des préoccupations propres à l'éducation des adultes que des éducateurs à temps partiel pour qui, souvent, c'est un deuxième emploi.

Il nous semble intéressant de présenter sommairement les principales caractéristiques du projet de la CSR Chambly.

Ce projet d'enseignement individualisé et d'entrée et sortie continues vise à rendre un service plus approprié à la clientèle adulte.

Il permet aux adultes de venir chercher un diplôme au moment où ils sont disponibles. Il leur permet également de:

- travailler à leur rythme;
- d'être les premiers responsables de leur apprentissage;
- d'avoir des relations plus égalitaires avec les formateurs;
- de constituer leur propre plan de formation grâce au décloisonnement entre les niveaux et les matières.

Ces nouveaux services à la clientèle s'insèrent dans un nouveau type d'organisation plus complexe qui heureusement, pouvait compter sur des formateurs à plein temps.

Ces services impliquent: des journées d'accueil qui permettent de préparer et d'intégrer les étudiants à la nouvelle situation.

1. des unités d'appartenance qui visent à répondre à des besoins de contrôle des apprentissages, d'information, de guide et de discussion sur les problèmes rencontrés durant le séjour au Centre.

2. des activités spécifiques mises en place pour répondre à des besoins spécifiques des étudiants concernant telle ou telle matière, pour corriger les faiblesses des guides méthodologiques et pour effectuer des synthèses de la matière.

3. des ateliers qui permettent à l'étudiant de travailler seul ou en équipe tout en pouvant consulter le formateur.

4. des services et des activités non académiques pour permettre aux étudiants soit de se détendre, soit de pouvoir consulter les conseillers d'orientation ou le responsable de l'information scolaire et professionnelle.

Enfin, une formule organisationnelle aussi nouvelle exige une préparation particulière de la part des personnes impliquées. Ces dernières se sont donné un stage de préparation. Egalement, tout au long de l'année, une réunion hebdomadaire (la multi) de tous les principaux responsables (formateurs, professionnels et gestionnaires) servait de mécanisme de concertation et de régularisation dans la conduite d'un tel projet.

Pour libérer le formateur d'une partie de ses tâches répétitives, des guides méthodologiques, propres à chaque matière, et remis à chaque étudiant, visaient à assister ce dernier en l'informant sur ce qu'il doit faire, comment il pouvait s'y prendre, quels documents il pouvait consulter, où il les trouve,etc... Il est utile d'ajouter aussi que chaque étudiant disposait du programme par objectifs de la matière qu'il avait choisie.

Voilà un portrait statique d'une nouvelle réalité que formateurs, professionnels et gestionnaires essaient d'implanter chez eux. Comme cette nouvelle réalité est complexe et qu'elle exige un changement profond d'attitude et de comportement et la maîtrise de nouvelles habiletés, nous faisons maintenant l'inventaire des principaux problèmes qui se posent actuellement aux principaux artisans de ce projet.

Nous sommes conscients de ne pouvoir fournir ici qu'une photographie prise à un moment donné dans le temps. Il aurait été intéressant de relever à chaque étape du projet, les problèmes soulevés, les raisons de ces derniers et réponses provisoires qu'on y a apportées au fur et à mesure du déroulement du projet.

II ZONES PROBLEMATIQUES

1. ACCUEIL DES ETUDIANTS

1. Les étudiants ont trouvé imprécises les informations données sur les objectifs, les règlements du Centre, les matières offertes au Centre, les divers services du CMC et du "Train en marche".
2. Le personnel du Centre trouve:
   - que trop de temps a été consacré à ces journées
   - qu'il est très difficile d'intégrer un si grand nombre d'étudiants (au début de l'année)
   - que la préparation (précision des objectifs de l'accueil et des moyens concrets) n'a pas été bien assurée

- que les formateurs n'ont pas collaboré à l'accueil au cours de l'année.

Diagnostics

1. On peut supposer que les étudiants reçoivent trop d'informations en même temps qu'ils n'arrivent pas à les assimiler.
2. L'évaluation révèle que les membres du personnel du Centre divergent d'opinion sur les objectifs à assigner aux journées d'accueil, ce qui peut expliquer la confusion que constatent les étudiants.
3. On peut supposer aussi que le personnel du Centre éprouve des difficultés à cerner l'essentiel de ce qui caractérise ce nouveau système et à choisir ce qu'il serait pertinent de communiquer aux étudiants.
4. L'accueil d'un grand nombre d'étudiants en même temps s'explique par le fait qu'actuellement le Centre ferme ses portes pendant environ deux (2) mois et ouvre ses portes en essayant de combler dès le point de départ le nombre de places disponibles.
5. Au cours de l'année, on peut supposer que les formateurs collaborent peu à l'accueil parce qu'ils sont débordés d'ouvrage, et que leurs rôles et leur place sont peu précisés.

Suggestions

1. Les journées d'accueil sont importantes dans un tel système mais leurs objectifs mériteraient à être précisés, insérés

et intégrés au reste du processus dans lequel l'étudiant s'insère.

2. L'information gagnerait peut-être à être répartie dans le temps et donnée au moment opportun.
3. Les points d'information qui sont encore imprécis pourraient faire l'objet d'une attention particulière de la part d'une sous-équipe de travail à l'occasion de la préparation des prochaines journées d'accueil.
4. Pour éviter la difficulté d'intégrer massivement une centaine d'étudiants à tous les débuts d'année, nous recommandons d'ouvrir le Centre à l'année longue;
    4.1. d'ouvrir le Centre à l'année longue,
    4.2. d'accueillir à périodes fixes et fréquentes un nombre restreint d'étudiants,
    4.3. de confier à une personne la responsabilité de superviser l'accueil et de voir à y impliquer les formateurs.

2. MECANISMES D'ENCADREMENT DES ETUDIANTS:

- unité d'appartenance
- activité spécifique
- atelier

Zones problématiques

1. Certains étudiants se sentent perdus dans ce système, en particulier les plus faibles. Ils n'ont pas été suivis comme ils auraient aimé l'être.
2. Les étudiants se plaignent du fait que les formateurs sont peu disponibles et trop peu nombreux.
3. Les objectifs des trois (3) mécanismes d'encadrement se recoupent et manquent de précision.
4. Les rôles que les formateurs ont à jouer dans ces divers mécanismes d'encadrement sont imprécis.
5. Certains formateurs n'ont pas les habiletés pour jouer certains rôles qui sont attendus d'eux (diagnostic des problèmes d'apprentissage, animation, relation d'aide, etc...).
6. Les livres et les guides méthodologiques sont insuffisants ou de qualité inégale.
7. Manque de locaux spécifiques pour satisfaire les divers besoins des étudiants (ex. les isoloirs).

Diagnostics

1. On peut faire un lien entre le fait que les étudiants se sentent perdus et que les mécanismes d'encadrement comportent encore beaucoup d'imprécisions
2. Educateurs et gestionnaires désirent mettre en place divers mécanismes pour encadrer les étudiants, mais ils ont une idée encore trop floue ou peut-être trop théorique de ces mécanismes.

3. On ne semble pas avoir très bien réussi à concrétiser ce que les formateurs étaient capables de faire pour combler les divers besoins des étudiants. Trop vouloir s'accrocher à "ce que les formateurs devraient faire", ça ne peut conduire qu'à l'impuissance et à l'échec.
4. On peut supposer aussi que si les formateurs sont peu disponibles c'est sans doute qu'ils ont à répéter les mêmes explications ou encore, à refaire les mêmes gestes, répétitions qui pourraient être éliminées par de meilleurs outils d'apprentissage.
5. On peut penser que les formateurs consacrent une bonne partie de leur temps à assimiler leurs nouveaux rôles, à préciser leurs priorités et à réinvestir de nouveaux modes d'intervention auprès des étudiants.

Suggestions

1. Préciser les objectifs de chacun des mécanismes d'encadrement, puis les conditions de fonctionnement (comme la fréquence, la régularité des rencontres et le nombre d'étudiants) tout en tenant compte des habiletés réelles des personnes concernées.
2. Faire l'inventaire des différents rôles et tâches qui sont attendus du formateur et répartir les responsabilités en conséquence.
3. Se préoccuper de l'amélioration du matériel pédagogique et confier à une personne le soin de coordonner les efforts en ce domaine.

3. DISCORDANCE DANS LA POURSUITE DES OBJECTIFS

Zone problématique

Les diverses personnes impliquées dans la réalisation du projet divergent d'opinion sur l'accent à donner à l'un ou l'autre des objectifs du projet, à savoir celui de scolarisation et celui du développement de la personne; ce qui a provoqué de l'insatisfaction et de l'insécurité chez les étudiants.

Diagnostic

Lors de l'élaboration de leur projet, les gestionnaires ont identifié clairement deux (2) objectifs:

A) prise en charge par l'étudiant de la formation

B) transmission d'un contenu en vue de l'obtention d'un diplome.

Lors de la réalisation de ce projet, l'étudiant visait l'obtention d'un diplôme. Les gestionnaires et les professionnels ont privilégié le premier objectif. Les formateurs, pour leur part, furent tiraillés entre les deux (2) objectifs à atteindre.

Viser l'atteinte des deux (2) objectifs du projet n'est pas incompatible. Il est possible, voire souhaitable, si l'on se base sur l'expérience vécue à la CSR Youville, de développer la prise en charge chez les étudiants par l'intermédiaire des apprentissages académiques.

Ainsi, à la lecture du rapport d'évaluation de l'expérience tentée à la CSR Youville les membres du Comité de support ont constaté qu'en dépit du peu de temps consacré aux activités devant favoriser directement l'atteinte d'objectifs de prise en charge, les étudiants reconnaissent quand même avoir fait des acquisitions en ce domaine.

Il est donc avantageux d'essayer d'intégrer les objectifs de formation personnelle et académique. Peut-être que dans un environnement propice, l'étudiant atteindra les objectifs de formation personnelle en poursuivant des objectifs de formation académique. Dans bien des cas, la poursuite d'objectifs académiques servira d'occasion propice à l'acquisition d'objectifs de formation personnelle.

Suggestions

Il sera donc important que les gestionnaires, les professionnels et les formateurs définissent clairement leurs objectifs et s'entendent sur les moyens susceptibles de favoriser, dans l'action, l'intégration de l'un et l'autre de ces objectifs.

4. DIFFICULTES EPROUVEES PAR LES FORMATEURS

Difficulté I

Zone problématique

Les formateurs se disent préparés à la transmission de la matière mais démunis lorsqu'il s'agit de faire travailler les étudiants entre eux.

Diagnostics

1. Les formateurs ont un nouveau rôle à jouer et ce nouveau rôle demande des habiletés qui s'acquièrent surtout par l'expérience.
2. Bousculés par les divers problèmes causés lors de la mise en place d'un tel projet, ces mêmes formateurs n'ont pu analyser calmement les implications de leur nouveau rôle et n'ont cherché qu'à éviter le pire dans la réalisation de leur projet.
3. L'initiation au modèle d'apprentissage individualisé pour les formateurs, a été doublement difficile d'une part, parce que ceux-ci furent "lancés dans le train" sans avoir reçu suffisamment de préparation et d'autre part, parce que certains formateurs étaient nouveaux dans l'enseignement aux adultes.

Suggestions

1. Il y aurait lieu de mettre en place des mécanismes de formation et de support pour le personnel enseignant.
2. Il y aurait lieu de prévoir des stages de perfectionnement axés sur ce nouveau rôle du formateur.
3. De temps à autre , il serait utile qu'un rappel des objectifs de départ soit fait de façon sporadique.

Difficulté II

Zone problématique

La formation préalable des formateurs s'est avérée insuffisante.

Diagnostics

1. Tous les formateurs n'attachaient pas la même importance à l'un et l'autre des objectifs du projet.
2. Ces personnes venaient de différents milieux, manquaient d'expérience et nourrissaient des attentes qui étaient souvent peu identiques.
3. On n'a pas consacré assez de temps au vécu; on s'est jeté de la poudre aux yeux; on a créé un groupe de tâches "statique, répétitif, perfectionniste, non exploratoire, qui ne pouvait reconnaître sa dynamique propre ni s'autogénérer". (1)
4. Le travail en grand groupe s'est avéré souvent stérile: trop de discussions techniques sur des grands principes.

Suggestions

1. Utiliser davantage les techniques favorisant le travail en groupe.
2. Un plan précis des éléments qu'on veut voir traiter lors de ces stages devrait être tracé. Ce plan devrait tenir compte des nombreuses faiblesses détectées dans le rapport d'évaluation et prévoir les correctifs à y apporter.

(1) Evaluation de l'an I du "Train en marche" et prospectives pour l'an II I.F.G., page 132.

Difficulté III

Zone problématique

Selon les gestionnaires, les formateurs n'ont pas assimilé ou n'ont pas compris toutes les implications de leur nouveau rôle.

Diagnostics

1. Le projet a été élaboré et mis en place par les gestionnaires.
2. Les formateurs ont été lancés "dans le bain" sans avoir reçu suffisamment de préparation.
3. Bien qu'au clair avec les objectifs du projet, les gestionnaires, en voulant mettre l'accent sur les objectifs de développement personnel et en les privilégiant, ont donné l'impression de négliger l'importance d'atteindre l'objectif d'apprentissage académique.
4. On a donc, à la lecture du rapport d'évaluation, l'impression très nette que gestionnaires, professionnels et formateurs ne se sont pas entendus sur l'opérationalisation des rôles.

Suggestions

Avant d'entreprendre la deuxième phase du projet, les acteurs devront:

1. S'entendre clairement sur ce qu'ils vont explorer.

2. Encourager les formateurs et les gestionnaires à préciser le rôle que les formateurs auront à jouer auprès des étudiants.
3. Choisir en équipe les moyens aptes à faire passer dans l'action les intentions du projet.

5. DIFFICULTES EPROUVEES PAR LES ETUDIANTS

Difficulté I

Zone problématique

Beaucoup d'étudiants, après plusieurs semaines passées au Centre, ont réalisé peu de progrès au plan académique ou encore, ont quitté le Centre sans avoir fait des acquis valables sur ce plan.

Diagnostics

1. Durant les cinq (5) premiers mois de fonctionnement, on a voulu laisser une grande autonomie aux étudiants. Cette autonomie équivalait pour les responsables du projet, à laisser une grande liberté de fonctionnement, sans imposer d'encadrement précis à ces étudiants sinon en intervenant occasionnellement par des mécanismes tels que les unités d'appartenance, les activités spécifiques, les journées d'accueil.
2. Les éducateurs étaient tiraillés entre les objectifs des étudiants et ceux prônés par les responsables du projet.

Les objectifs de ces derniers étaient nettement centrés sur la personne alors que ceux des étudiants étaient d'ordre académique. Aussi les formateurs eurent-ils à subir la résistance des étudiants.

3. Etant responsables de leur propre formation et souvent laissés à eux-mêmes, les étudiants éprouvèrent de la difficulté à cheminer dans une formule qui exigeait de leur part beaucoup de motivation et beaucoup d'initiatives.

Suggestions

Le fait de laisser une grande autonomie aux étudiants ne veut pas dire le "laisser-faire" ou le "laisser-aller". Il serait souhaitable:

1. Que les divers mécanismes d'encadrement mis en place soient améliorés et servent de guide pour permettre à l'étudiant d'identifier ses objectifs de formation personnelle et académique.
2. De voir à ce que les formateurs aient le temps d'agir comme ressources à l'étudiant non pas uniquement dans l'apprentissage académique mais également sur le plan de l'aide personnelle.
3. Que les responsables de la planification du projet pour l'an prochain se prononcent sur la pertinence de l'objectif de formation académique par rapport aux objectifs de formation de la personne.

Difficulté II

Zone problématique

L'objectif de prise en charge n'a été atteint que chez les étudiants qui manifestaient déjà des tendances à l'autonomie.

Diagnostics

1. Il conviendrait de poser une question préalable: l'étudiant était-il plus autonome à la fin de son séjour dans le Centre qu'il ne l'était au début?
   Les seules informations provenant de l'évaluation concernant l'atteinte ou non de l'objectif de prise en charge nous viennent des formateurs et des professionnels.
   Ces informations étant imprécises et incomplètes, il nous est difficile de conclure de façon précise quant à la réussite de cet objectif.
2. Diverses raisons sont apportées pour expliquer le fait que les étudiants ne sont pas plus autonomes après avoir vécu dans le Centre un certain temps.
   A) manque de support approprié à ce type d'étudiants;
   B) manque de disponibilité et/ou de préparation du personnel enseignant;
   C) difficultés rencontrées au niveau des formules d'encadrement:
      - unités d'appartenance
      - activités spécifiques
      - accueil

D) manque de clarté quant aux changements d'attitudes qu'on veut provoquer chez les étudiants.

Suggestions

1. Pour l'année qui vient, il conviendrait: De définir clairement ce qu'on entend par "prise en charge de l'étudiant par lui-même".
2. De déterminer clairement les moyens qu'on entend proposer pour favoriser l'atteinte de cet objectif en précisant en particulier pour ce type de clientèle défavorisée;
   A) le type précis de support disponible à l'étudiant;
   B) le mode, la qualité et la "multiplicité" des interventions des formateurs auprès des étudiants;
   C) les correctifs à apporter aux mécanismes d'encadrement pour qu'ils jouent un rôle efficace;
   D) les formules d'évaluation continue qui seront utilisées pour vérifier la pertinence des moyens mis en oeuvre.

6. DIFFICULTES D'ORDRE ORGANISATIONNEL

Difficulté I

Zone problématique

Au dire des étudiants, les structures ne sont pas assez encadrantes et l'organisation est déficiente.

Diagnostics

1. Plus que toute autre commission scolaire, la CSR de Chambly a mis en place des mécanismes d'encadrement (multi, unité d'appartenance, activités spécifiques, accueil...). Les mécanismes ont été plus ou moins efficaces pour diverses raisons: l'une d'entre elles serait peut-être qu'on a assimilé autonomie des étudiants et laisser-faire.
2. Les formules d'encadrement ont été axées sur le groupe et non sur les individus ce qui a eu pour effet de laisser les étudiants à eux-mêmes. Les interventions auprès des groupes ont souvent été faites au dépend des interventions auprès des individus.
3. Les étudiants ont besoin de savoir exactement ce qu'il faut faire avant de s'attaquer à une tâche. Comme la nature de la tâche à effectuer demeurait floue pour l'étudiant, il était normal qu'il hésite avant de passer à l'action.
4. L'insécurité des étudiants a souvent été causée par le manque de points de repère, par de nombreuses imprécisions au niveau du fonctionnement du Centre.

Suggestions

1. Il serait souhaitable d'élaborer des mécanismes d'encadrement très précis orientés vers l'individu. Loin de brimer la liberté et l'autonomie des individus, ces mécanismes destinés

à les guider favoriseraient leur prise en charge.

2. Le train en marche a pour but de promouvoir le cheminement individuel de l'adulte. Nous croyons que ce cheminement individuel deviendra possible pour l'étudiant à partir du moment où formateurs, professionnels et gestionnaires seront au clair quant à la manière d'agencer la poursuite des objectifs d'ordre académique et de prise en charge et développement des moyens aptes à en favoriser l'atteinte ("Qu'on arrête de dire qu'il faut faire une équipe et qu'on en soit une"). (1)

Difficulté II

Zone problématique

Non seulement les objectifs visés par la mise en place de la multi n'ont pas été atteints, mais cette dernière ne semble pas avoir permis de répondre aux attentes des participants.

Diagnostics

On y a constaté des faiblesses au niveau:

1. du fonctionnement: multiplicité des problèmes urgents à résoudre et décisions prises trop rapidement; diversité des thèmes de discussion surtout d'ordre administratif; manque de préparation des rencontres;

(1) Evaluation de l'an I du "Train en marche" et prospectives pour l'an II I.F.G. page 41

trop de temps consacré à l'information; participation d'un trop grand nombre à ces rencontres; changement de coordonnateur en cours de route (de Gilles Laferrière à Pierre Giguère); déficience des techniques d'animation.

2. Du vécu des membres: climat très lourd; manque de confiance et de support; normes interdisant les échanges sur le vécu; manque d'explication des membres; difficultés de communication; manque de spontanéité; interférence des choses personnelles dans le fonctionnement.

Suggestions

- Il serait souhaitable que les objectifs de la "multi" soit clairement définis au départ.
- Les membres devraient s'approprier ces objectifs.
- On pourrait, dépendant des goûts ou des tendances des participants, former des sous-groupes répondant chacun à des problèmes spécifiques.
- Il faudrait qu'un membre soit responsable du groupe et qu'il prépare l'ordre du jour des réunions.

CHAPITRE 2

CSR ESTRIE

SYNTHESE PARTIELLE DE L'EVALUATION DU PROJET D'APPRENTISSAGE INDIVIDUALISE POUR 1974-75

I - Eléments positifs

1. Contexte d'apprentissage et acquisitions des étudiants

2. Rythme d'apprentissage

3. Relations professeurs-étudiants

4. Appartenance à un groupe

5. Options des formateurs

1. Contexte d'apprentissage et les acquisitions des étudiants

Le contexte d'apprentissage individualisé tel que mis en place par l'Estrie oblige l'étudiant à faire appel à toutes ses ressources à son initiative et à ses capacités personnelles.

Plus spécifiquement, les étudiants apprennent à se débrouiller. Pour ceux qui ont plus d'initiative en arrivant, ils se sentent plus rapidement à l'aise. Ils savent utiliser davantage la latitude qu'on leur donne. Même les plus dépendants, deviennent peu à peu plus confiants en eux-mêmes et au besoin, savent utiliser leurs confrères comme ressources.

Les étudiants font aussi d'autres sortes d'apprentissages. Ils apprennent à communiquer, à s'exprimer, à discuter et à échanger.

Ils sont bien gratifiés de voir qu'ils arrivent eux-mêmes à des résultats; qu'ils peuvent se fier à eux.

2. Rythme d'apprentissage

Les étudiants sont satisfaits d'être libres de faire ce qu'ils veulent et au moment où ils le veulent. Ils sont aussi satisfaits de suivre leur propre rythme. Les étudiants rapides n'ont pas à attendre les autres pour avancer; ils sont dispensés des explications portant sur des objectifs d'apprentissage déjà atteints, explications qu'ils auraient dû subir

s'ils avaient été en apprentissage traditionnel.

Les étudiants plus lents ne se sentent pas bousculés par les plus rapides. Il y a toutefois une nuance à faire pour les plus lents: il arrive qu'ils se sentent bousculés parce qu'il y a une durée imposée de l'extérieur (CMC).

Le respect du rythme individuel permet à plusieurs de fonctionner rapidement dans une matière et de mettre plus de temps dans une autre. Ou encore, ils poussent plus loin leur compréhension de la matière.

3. Les relations professeurs-étudiants

Les adultes trouvent les professeurs dévoués, prêts à leur aider, remplis de bonne volonté.

Certains professeurs sont des amis pour les étudiants et les étudiants trouvent qu'il est facile d'entrer en contact avec eux.

Sur le plan professionnel, les étudiants perçoivent les professeurs comme compétents dans leur matière.

4. Appartenance à un groupe

Les étudiants, en général, ont le goût de travailler en groupe. Il y trouvent les avantages suivants:

- s'utiliser entre eux comme ressources
- se donner du support moral
- s'encadrer

L'étudiant qui aide l'autre se sent gratifié de le faire. Il se sent utile et acquiert plus de confiance en lui. Le fait de discuter avec les autres l'amène à se dégêner.

Les étudiants trouvent que des groupes formés d'étudiants de même force donnent lieu à des meilleurs échanges d'idées.

Le travail en groupe favorise l'entraide et assure une meilleure compréhension du fait que les explications viennent d'une personne qui généralement, a ressenti les mêmes difficultés dans son cheminement.

5. Options des formateurs

Les professeurs reconnaissent que l'expérience en cours comporte des déficiences mais ils préfèrent travailler à préciser et à corriger ces déficiences que de revenir à l'ancien système.

Raisons:
- permet d'avoir plus de contact avec les étudiants;
- en tant que formateurs, on est plus unis, on se serre plus les coudes et on pense plus dans la même direction;
- permet au formateur d'évoluer, de se poser des questions et d'y chercher des réponses;
- permet aux étudiants d'avoir plus d'initiative et d'être plus actifs;
- etc...

II - Zones problématiques

1. Objectifs
2. Accueil des étudiants
3. Etudiants
4. Formateurs
5. Formateurs-étudiants
6. Outils d'apprentissage
7. Organisation

II - Zones problématiques

1. Objectifs

Zone problématique

Doit-on poursuivre uniquement des objectifs d'ordre académique ou peut-on en même temps poursuivre des objectifs de développement personnel?

Diagnostic

Lors du démarrage du projet, gestionnaires, formateurs et étudiants ne s'entendaient pas sur les mêmes objectifs à atteindre.

Les gestionnaires étaient très préoccupés par le développement personnel des étudiants mais ces objectifs étaient peu précis.

Les formateurs trouvaient un aspect séduisant à ces objectifs mais n'en connaissaient pas les implications.

Dans l'action, les formateurs ont été confrontés aux objectifs des étudiants qui étaient de passer la matière le plus vite possible.

Les formateurs étaient écartelés entre les objectifs des gestionnaires et ceux des étudiants. Les objectifs des formateurs n'étaient pas très précis.

Nous avons l'impression que les objectifs des formateurs ont été déterminés par leurs habitudes (pour la plupart) d'être centrés sur la matière, par certaines habiletés ou inhabiletés à faire de la relation d'aide, par la peur que les étudiants échouent ou encore n'aient pas le temps de passer à travers toute la matière. Toutefois, les professeurs ont aussi aidé les étudiants à se prendre en charge par leur façon de travailler avec eux. Il en ressort que les formateurs (dans beaucoup de cas) par leur façon de travailler ont réussi à faire faire aux adultes des apprentissages autres qu'académiques. Par exemple, les étudiants:

- ont appris à se débrouiller
- à vaincre leur timidité
- à prendre des initiatives
- à développer une confiance en eux
- à être plus indépendants dans la recherche d'informations
- à dépendre de moins en moins des formateurs

Même si les étudiants avaient comme premier objectif l'acquisition de connaissances, ils veulent garder ces apprentissages autres qu'académiques (voir liste ci-haut).

Il semble bien que l'apprentissage individualisé tel que mis en place à l'Estrie, permette à l'adulte de faire appel plus souvent à ses ressources, à son

initiative et à ses capacités personnelles.

Changements apportés pour le projet 74-75

Gestionnaires et formateurs sont plus à l'écoute des objectifs académiques poursuivis par les étudiants. Les formateurs ont des rencontres prévues afin de se mettre au clair sur les objectifs de développement personnel des étudiants.

Suggestions

Identifier plus clairement les objectifs qu'on veut atteindre au niveau du développement personnel de l'étudiant.

Nos réflexions

Le développement personnel peut être vu dans deux perspectives différentes:

1. relation d'aide pour aider l'étudiant à solutionner ses problèmes personnels (en dehors de l'académique);

2. relation d'aide par l'intermédiaire de l'académique (voir apprentissages autres dans le diagnostic).

Quand on regarde la satisfaction de l'étudiant à faire d'autres apprentissages et quand on regarde aussi le pourquoi de son séjour au Centre, l'accent aurait avan-

tage à être mis sur la deuxième perspective.

Nous allons illustrer par des exemples la seconde perspective qui dit que le développement personnel a sa place dans l'académique, c'est-à-dire que les objectifs de développement personnel peuvent être atteints par l'intermédiaire de l'académique.

Ex.: dépanner un étudiant peut être lui donner la réponse sur la matière (plus rapide mais moins rentable à moyen terme) mais ça peut aussi être regarder avec lui ce qui le bloque, ses problèmes d'apprentissage. Il apprend sur sa façon d'apprendre et sur ses difficultés.

Autre ex.: l'adulte est responsable de ses objectifs à atteindre;
l'aider à apprendre à être responsable de ses objectifs est transférable sur un plan personnel;
il doit apprendre à planifier son temps pour atteindre des objectifs académiques. Voilà une autre façon de faire des acquis autres qu'académiques.

2. Accueil des étudiants

Zone problématique

A leur arrivée, beaucoup d'étudiants ne se retrouvent pas facilement dans le nouveau modèle d'apprentissage proposé; ils se sentent seuls et se découragent.

Diagnostic

Les étudiants arrivent à l'école et ne savent pas dans quoi ils s'embarquent. Qu'est-ce qu'un projet d'apprentissage individualisé et quelles en sont les implications pour eux?

Ils arrivent avec leur image de l'école traditionnelle faite de cours magistraux et du rôle passif qu'ils y jouaient.

Plusieurs se sentent perdus et anxieux n'étant pas au clair avec ce qui se passe. Le modèle qu'ils connaissent n'est plus bon. Ils nagent dans l'inconnu. Certains demandent des cours magistraux, ils veulent se rassurer, revenir à du connu.

Il ne suffit donc pas d'initier l'étudiant à des outils de travail et à la notion de travail individuel. Il faut aussi l'initier à un changement de modèle de fonctionnement.

Changements apportés pour 74-75

Les responsables de la CSR Estrie ont consacré plus de temps pour accueillir et informer les étudiants.

Ils veulent donner à l'étudiant à son arrivée une sorte de tuteur et un groupe d'appartenance.

L'étudiant sera donc suivi dès son entrée par un professeur et aura un groupe de référence de façon à se sentir moins seul.

Suggestions

Expliquer clairement à l'étudiant ce qu'est un projet d'apprentissage individualisé, ce qu'il implique pour lui en terme de comportement.

En cours d'explication, on pourrait faire référence au modèle traditionnel connu:

Ex.:	Contenu gardé par le professeur	=	Objectif entre les mains des étudiants
	Tu écoutes le professeur	=	Tu travailles à atteindre tes objectifs, tu choisis tes moyens; si tu as des difficultés, tu vas voir le professeur
	La planification est celle du professeur	=	Tu te planifies

etc...

L'aider à intégrer ces changements.

L'accueil pourrait comporter 3 étapes:

- implications du projet
- initiation au déroulement quotidien
- initiation aux outils de travail

Le tout ne peut pas se faire en même temps: ça pourrait être graduel et intégré dans l'action.

Pour 74-75, la CSR Estrie prévoit "informer l'adulte sur les moyens mis sur pied pour favoriser le développement intellectuel de sa personne, le développement social".

Nous trouvons important de clarifier ces 2 dimensions: développement intellectuel et développement social. Nous les trouvons "épeurantes" pour les adultes qui arrivent pour chercher un diplôme. Nous croyons qu'il y aurait avantage à ne pas en parler comme telles, mais plutôt à dire concrètement comment les responsables comptent les intégrer dans le déroulement quotidien des opérations.

3. Etudiants

1. Zone problématique

Les étudiants ont de la difficulté à entreprendre l'étude d'un programme ou d'une matière nouvelle.

Ils aimeraient que le formateur leur présente les grandes lignes du programmes, les difficultés qu'il y voit, etc...

Diagnostic

Les formateurs n'avaient pas prévu cette phase d'introduction. Ils répondaient dans la mesure de leur disponibilité aux questions de chaque étudiant.

Suggestions

Regrouper les étudiants susceptibles de débuter dans un programme et leur donner un cours d'introduction.

Il y aurait peut-être aussi du matériel audio-visuel à construire pour remplacer le professeur dans l'introduction du programme.

2. Zone problématique

L'étudiant qui se sent seul et démuni.

Diagnostic

Bon nombre d'étudiants ont besoin de participer à une équipe, autrement ils se sentent seuls et démunis.

Cette année, les équipes de travail ont été formées de la propre initiative des étudiants.

Les professeurs n'aidaient pas à la formation d'équipes parce qu'ils étaient plus centrés sur le rythme individuel, et qu'ils ne voyaient pas comment concilier les deux.

Les étudiants parlent d'équipe comme étant du support, de l'entraide et un encadrement nécessaire pour eux.

Changements apportés pour 74-75

L'étudiant sera rattaché à une unité d'appartenance et aura un tuteur.

Au niveau des ateliers, le professeur aidera les étudiants à la formation d'équipes.

Suggestions

Compte tenu des avantages de l'équipe pour l'étudiant, il y a lieu de mettre moins l'accent sur le rythme individuel et de laisser à l'étudiant le choix d'adopter un rythme de groupe, s'il le désire.

3. Zone problématique

Difficulté des étudiants à participer aux activités étudiantes.

Diagnostic

Les étudiants disent: "ça manque d'organisation. On a fait des suggestions écrites et il n'y a pas eu de suite."

Les étudiants veulent surtout des activités pour se détendre et être informés sur certains points.

Ils ont besoin d'autre chose que l'académique.

Ca leur permet de se rapprocher entre eux, d'avoir une bonne condition physique, de développer des habiletés et de recevoir des informations utiles.

Les contraintes rencontrées: le temps surtout

- l'académique en demande beaucoup et ils ne savent pas trop de quel temps ils pourraient disposer pour faire autre chose:
- ils ont de la misère à connaître leur rythme, il y a aussi le manque de matériel, de locaux et quelquefois d'argent.

Suggestions

Il y aurait peut-être moyen d'aider l'étudiant à mieux identifier son rythme au niveau de l'académique et de voir avec lui quel temps il pourrait consacrer à des activités étudiantes.

Au niveau de l'organisation des activités, nous croyons que l'Estrie est plus en mesure que nous de changer ce qui ne va pas.

4. Zone problématique

Les étudiants trouvent que les professeurs ne sont pas assez disponibles et qu'ils doivent attendre souvent après eux pour recevoir une explication.

Par contre, les formateurs se disent débordés et surchargés et sont souvent retenus en réunion.

Diagnostic

Les professeurs font beaucoup de dépannage. Ils répètent souvent les mêmes explications à chaque étudiant. En janvier-février, la clientèle adulte est à son maximum, ce qui veut dire qu'un professeur s'occupe d'environ 50-60 étudiants. Ceci s'explique par le fait que le nombre d'étudiants varie du début à la fin de l'année, et qu'il existe à l'Estrie un noyau de professeurs permanents. Ils sont donc à peu près le même nombre de professeurs du début jusqu'à la fin de l'année, mais avec une clientèle qui varie.

Les professeurs n'ont pas encore cerné les activités de formation pour lesquelles il y aurait lieu de faire du regroupement d'étudiants.

Les professeurs n'ont pas eu le temps de ramasser les difficultés d'apprentissage et de proposer des cours de déblocage pour les étudiants rencontrant les mêmes difficultés.

Les outils ne sont pas assez perfectionnés pour permettre à l'étudiant d'être presque autonome dans son apprentissage.

Les professeurs disent aussi que bien souvent les étudiants ne viennent pas quand ils sont là.

Suggestions

Identifier les activités qui peuvent se faire en groupe.

Identifier le matériel audio-visuel ou autre qui pourrait suppléer en partie.

Identifier des difficultés d'apprentissages communes à un groupe et offrir des cours de déblocage. (Tel que demandé par les étudiants).

Identifier du matériel audio-visuel que les étudiants pourraient utiliser pour se dépanner en cas d'absence, aider les étudiants à s'utiliser entre eux quand les professeurs ne sont pas là.

Amener les étudiants à se plier à la disponibilité des professeurs.

Ex.: - lorsque le professeur de français est en réunion, que l'étudiant travaille dans une autre matière.

- que les étudiants n'aillent pas tous en même temps voir les professeurs, qu'ils se coordonnent.

- etc...

4. Formateurs

Zone problématique

Les formateurs ne sont pas trop au clair quant au rôle qu'ils ont à jouer dans un projet d'apprentissage individualisé. Ils n'ont pas toujours les habiletés nécessaires pour atteindre les objectifs qu'ils se sont donnés avec les étudiants.

Diagnostic

Les formateurs ne sont pas certains d'être corrects quant à leurs attitudes. Ils se rendent bien compte qu'ils ne jouent pas tous les mêmes rôles de la même façon, que l'étudiant s'en rend compte et se pose des questions. Les formateurs se sentant un peu insécures dans leurs nouveaux rôles, sont vulnérables devant les étudiants qui peuvent les critiquer et les confronter sur leur façon de faire.

Les formateurs sont compétents sur le contenu mais ne sont pas toujours tous habiles à faire de la relation d'aide au niveau de l'académique, c'est-à-dire, d'aider l'étudiant à détecter ses problèmes d'apprentissage, etc...

Les formateurs ont aussi à s'adapter à un nouvel environnement et ce nouvel environnement leur demande de s'impliquer différemment avec les étudiants.

Ex.: Le formateur qui est habitué à donner des explications devant une classe, peut s'impliquer uniquement au niveau de la matière.

Par contre, dans ce nouveau contexte, le formateur qui fait de la relation d'aide avec les étudiants vit davantage avec lui, est plus en contact avec ses problèmes, ses joies et s'implique plus au niveau interpersonnel.

Les formateurs qui ont des problèmes de communication avec les autres, rencontrent sûrement des difficultés.

Il existe aussi un certain flou quant au rôle du formateur face à des problèmes d'ordre personnel rencontrés par l'étudiant. Certains professeurs veulent jouer un rôle d'aide parce qu'ils disent que les étudiants ont besoin de se confier. D'autres disent qu'ils n'ont pas le temps et qu'ils ne sont pas habiles à le faire. En même temps, c'est comme si dans un projet d'apprentissage individualisé, un formateur devait aider l'étudiant à solutionner ses problèmes personnels.

Changements apportés pour 74-75

Les responsables de la CSR Estrie veulent identifier le rôle du formateur d'adultes en situation d'apprentissage individualisé et permettre aux formateurs d'avoir accès au perfectionnement qui s'avérera nécessaire pour répondre aux exigences de ce rôle.

Suggestions

- clarifier les objectifs opérationnels que les professeurs veulent atteindre avec les étudiants et clarifier les rôles que les professeurs sont prêts à jouer en fonction de ces objectifs.

  Ex.: OBJECTIFS

  Je veux apprendre à l'étudiant à s'utiliser davantage et à moins se fier sur moi.

  MOYENS ET ROLES

  Quand il vient me consulter, je l'aide à clarifier ce qu'il veut, sa difficulté, et à trouver sa réponse lui-même: je l'aide à voir les fois où il n'a pas besoin de moi, où il aurait pu trouver sa réponse tout seul s'il s'était fait confiance.

- ça pourrait peut-être aller jusqu'à s'entendre sur un certain nombre d'objectifs à atteindre pour tous et sur d'autres qui seraient laissés au choix des formateurs et des étudiants.

- quant à la solution de problèmes personnels, les formateurs qui voudraient jouer ce rôle pourraient le faire; quant aux autres formateurs: "Je joue ce rôle si ça me convient et quand je me sens à l'aise là-dedans".

- pour les formateurs qui se sentent prêts à développer des habiletés au niveau de la relation d'aide, il y aurait lieu de prévoir du perfectionnement pour eux.

5. Formateurs-étudiants

Zone problématique

Les étudiants sont parfois insatisfaits des explications reçues. Les professeurs sont parfois insatisfaits du rôle que les étudiants leur demandent de jouer. Ils ont l'impression que les étudiants veulent leur faire faire leur travail.

Diagnostic

Le formateur se sent assailli par les questions des étudiants. Il se pose le problème de son rôle. Il sent une inadéquation en ce qui a trait aux attentes des étudiants et à leur comportement concernant l'aide apportée dans les difficultés académiques. Le professeur veut dépanner afin d'orienter la démarche d'apprentissage et dépister les problèmes qui peuvent se poser à ce niveau. Par ailleurs, il sent que les étudiants veulent avoir des réponses toutes faites.

De leur côté, les étudiants se disent insatisfaits des réponses toutes faites reçues du formateur. Ils disent vouloir comprendre et avoir une explication claire. Ils veulent que le professeur les aide à prévoir leurs difficultés et à aller plus loin. Ils veulent que les explications reçues leur permettre de pouvoir cheminer seuls par la suite.

En confrontant la version du formateur et de l'étudiant, il semble bien qu'ils sont tous les deux en accord.

Les formateurs 1° de ne pas donner de réponses toutes faites et les étudiants de ne pas en recevoir.

Les formateurs 2° d'orienter la démarche d'apprentissage et de dépister les problèmes.

Les étudiants 3° d'être orientés et d'être aidés dans les problèmes d'apprentissage.

Nous avons l'impression que les attentes de part et d'autre ne sont pas toujours explicites.

Pour certains professeurs plus habiles sur la matière, il est par exemple plus facile de donner des réponses. Pour certains étudiants plus dépendants, il est plus facile de recevoir une réponse. Il n'ont pas besoin de se casser la tête; ils se laissent porter.

Suggestions

Que le professeur avec les étudiants clarifient leurs attentes au début des cours concernant la relation d'aide au niveau de l'académique.

Qu'ils s'entendent ensemble sur ce qu'elle sera et pourquoi.

Il y a sûrement moyen d'aider certains professeurs à développer des habiletés dans la relation d'aide au niveau des difficultés d'apprentissage.

Il y a sûrement lieu d'aider certains étudiants à se faire plus confiance afin d'être moins dépendants.

6. Les outils d'apprentissage

Zone problématique

Les guides méthodologiques élaborés par la CSR Estrie ne favorisent pas tous le cheminement individuel de l'étudiant. Il n'existe que des outils écrits qui ne peuvent satisfaire qu'une forme d'apprentissage. Ceux qui apprennent plus par le visuel (film ou autre) ou par l'audio (magnétophone ou autre) ne retrouvent pas ce dont ils ont besoin pour apprendre.

Changements apportés pour 74-75

Les professeurs entreprennent, avec l'aide du SPEX, une révision de leurs guides d'ici septembre.

Des professeurs seraient disponibles pour construire d'autre matériel, avec l'aide du SPEX.

Suggestions

Y aurait-il lieu d'intégrer dans la tâche quotidienne des formateurs, la construction de matériel d'apprentissage?

7. Organisation

Zone problématique

Stage du candidat dans le centre de formation - niveau vs projet
- durée vs rythme

Diagnostic

A) Contenu du programme de formation:

Traditionnellement, les adultes dirigés par le CMC vers le programme de formation générale, étaient sélectionnés par niveau scolaire (ex.: secondaire I-III...) et la durée du stage était prédéterminée par entente fédérale-provinciale. Or, dans un système d'apprentissage individualisé qui se veut souple et vraiment adapté aux besoins de formation de l'adulte et à sa vraie situation scolaire, il est impensable de perpétuer ces anomalies du régime actuel.

Donc, les tests de classement par matière, déterminant avec beaucoup d'exactitude la situation scolaire du candidat nous amènent, après considération

du but professionnel, à bâtir le profil individuel de l'adulte en terme de nombre de crédits à compléter pour accéder directement à un emploi ou à un cours de formation professionnelle et non plus en terme de niveau scolaire.

B) Durée du stage:

La durée du stage sera proportionnelle au nombre de crédits à compléter dans le profit individuel du candidat. Un ratio heures-crédits est à négocier pour préétablir une durée prévisible réaliste du stage du candidat dans le centre de formation (suggestion 25 hrs/crédit).

C) Prolongation et sortie prématurée:

L'expérience 1973-74 nous prouve qu'il y aura toujours un certain nombre d'adultes qui finiront leur formation, tantôt avant la date prévue et d'autres, tantôt après cette même date.

Propositions de l'Estrie pour 74-75

Fonctionnement administratif

Pour opérationaliser les trois principes qui précèdent, on doit admettre que dans un système d'entrée et sortie continues, l'appareil administratif puisse être assoupli et qu'il soit au service des adultes profitant d'un plan de forma-

tion. C'est dans cet esprit que nous décrivons brièvement les grandes opérations inhérentes à ce système et les conditions minimales de sa réalisation.

C.M.C.: Le conseiller en main-d'oeuvre autorise l'adulte à s'engager dans un plan de formation après avoir considéré avec lui le réalisme de son but professionnel. Cette autorisation se fait sur MAN-500.

Ex.: Case 37 - Secrétariat
Case 38 - C.S.R. Estrie
Case 39 - Vide
Case 40 - 03/08/74
Case 41 - Vide

Centre: Le centre procède à la classification complète de l'étudiant et établit, en terme de crédits, le profil académique requis pour que l'adulte puisse réaliser son objectif professionnel. Ce profil est alors communiqué au CMC.

C.M.C.: L'unité administrative du CMC procède à l'autorisation de la durée du profil académique sur la MAN-500 originale.

Ex.: Case 39 - 24 crédits
Case 41 - 05/02/74

Centre: Le centre assure la formation académique de l'adulte selon les modalités pédagogiques du projet 1974-75 et pendant toute la durée du stage, s'engage à exercer un contrôle des présences et à en faire rapport quotidiennement au CMC.. Si une prolongation s'avère nécessaire, le centre

en avise le CMC.

C.M.C.: L'unité administrative émet les chèques d'allocations et en assume la distribution. S'il y a demande de prolongation, elle procède à l'autorisation par amendement à la MAN-500.

Suite à une absence non motivée de trois (3) jours consécutifs, l'unité administrative termine automatiquement le stage de l'adulte et en avise le centre. Pour être réadmis, l'adulte devra s'adresser à l'unité administrative.

Centre: Le centre avise l'unité administrative lors de la fin du stage de l'adulte.

C.M.C.: L'unité administrative révise le dossier de l'adulte et émet la dernière allocation.

Centre: Le centre fait parvenir, dans un délai raisonnable, les résultats de l'adulte à son conseiller en main-d'oeuvre. Pour le Centre 24 juin de Sherbrooke, afin, d'assurer un fonctionnement administratif souple et efficace, il nous apparaît essentiel de faciliter les communications Centre-CMC par l'établissement, à l'intérieur du centre de formation, d'une unité administrative conjointe. A cette fin, le centre est prêt à assumer la charge du personnel clérical nécessaire si le MMI y affecte un représentant autorisé à exercer les fonctions attribuées

au CMC dans le fonctionnement décrit plus haut. Etant donné le volume réduit d'opérations du Centre de Danville, il nous semble que l'unité administrative conjointe n'y est pas requise.

Document de travail de l'Estrie en date du 7 juin 1974.

CHAPITRE 2

ESSAI DE SYNTHESE DE L'EVALUATION A LA CSR YONVILLE

I - ASPECTS POSITIFS.

Bien que boîteux sous certains aspects, l'apprentissage individualisé, tel que pratiqué à la Commission scolaire Youville, comporte des éléments positifs qu'il faut souligner. Nous relevons ci-dessous les points les plus importants.

Respect du rythme de l'étudiant

Les étudiants sont heureux de pouvoir progresser selon leur rythme individuel. Ils peuvent prendre plus ou moins de périodes que le temps prévu pour différents objectifs et se présenter aux tests au moment où ils se sentent prêts. Il est même possible de consacrer un certain temps à du rattrapage lorsque c'est nécessaire.

Respect de la disponibilité et du choix de chacun dans l'entrée et la sortie continues.

Le candidat qui désire entreprendre des études ou parfaire ses connaissances dans un domaine spécifique peut trouver une réponse immédiate à ces attentes. Etant donné que l'institution peut le recevoir en tout temps, il n'a qu'à se présenter au CMC qui détermine s'il est éligible ou pas à recevoir de la formation. S'il l'est, il pourra débuter son apprentissage après avoir choisi son orientation avec l'aide du conseiller de la CSR.

Par ailleurs, le système permet aussi de répondre aux besoins de l'étudiant à temps partiel. Il n'est plus obligatoire de former un groupe complet de 20 étudiants puisqu'une seule personne peut être admise au cours de son choix. Ce sont surtout les étudiants qui ont suivi les cours de dactylographie et de sténographie, qui ont apprécié l'opportunité qui leur était offerte.

Acquisition ou augmentation des qualités individuelles

Les gens apprennent à se débrouiller, à fournir un effort personnel. Ils ont à planifier leurs études, leurs recherches et acquièrent plus d'initiative parce qu'ils doivent y mettre beaucoup d'eux-mêmes.

Ce travail personnel qui est requis a pour effet d'éliminer les parasites, ceux qui ne viennent que pour la paye ou qui sont trop paresseux pour fournir l'effort supplémentaire que ce mode d'apprentissage implique.

La réussite aux tests prouve aux étudiants leur valeur, leur capacité et leur donne plus d'assurance. Ils constatent qu'enfin ils sont capables de se prendre en charge et par ricochet l'intérêt et la motivation sont sensiblement accrus. Il est satisfaisant de constater que l'on peut trouver beaucoup de solutions dans l'apprentissage personnel avec une aide minime de l'extérieur.

Travail individuel ou en groupe

Le système permet aussi bien le travail individuel que le travail de groupe. Un même étudiant aime mieux travailler seul dans une matière, tandis qu'il sentira le besoin de se joindre à un ou plusieurs autres à l'occasion d'un problème particulier ou dans une autre matière. Par contre, celui qui aime à fonctionner seul se plait à expliquer ce qu'il a compris à un autre ou réciproquement il n'hésitera pas à demander de l'aide à celui qui possède bien une partie de la matière pour laquelle il éprouve de la difficulté. Il appert que l'explication donnée par un compagnon ait plus de chance d'être saisie que celle du professeur. Celui qui la fournit connaît mieux les points sombres, les difficultés sur lesquelles il s'est lui-même buté et est plus en mesure de fournir en ses propres mots les explications pertinentes au problème qui lui est soumis. On se corrige donc mutuellement sans pour autant engendrer une compétition malsaine mais plutôt un encouragement devant les succès d'autrui.

Relation formateur-étudiant

Le formateur n'est plus l'omniscient qui dirige la classe du haut de sa tribune. Il travaille au sein de la classe avec les étudiants et ces derniers le perçoivent comme étant l'un des leurs. Il aide, il distribue des conseils, il donne des orientations, il dirige les recherches, il dialogue sans cesse avec chacun et les amène à être de plus en plus autonomes.

On constate que les étudiants sont presque unanimement favorables à la forme d'apprentissage pratiquée au Centre Louis-Philippe Paré. C'est surtout le plan des acquis personnels qui est le plus souligné par les étudiants.

II - ZONES PROBLEMATIQUES.

1. ACCUEIL DES ETUDIANTS

Problème I: Difficulté d'assurer l'intégration et l'adaptation des étudiants à temps plein.

Zone problématique

L'adaptation des étudiants à l'apprentissage individualisé et à ses composantes (outils, organisation, horaire, locaux) s'avère lente et ardue. Bon nombre d'étudiants à temps plein connaissent encore des difficultés de fonctionnement dans le nouveau système alors qu'ils sont au centre de formation depuis près d'un mois.

Diagnostics

1 - Les étudiants ne possèdent peut-être pas les habilités de base requises pour travailler dans le nouveau modèle d'apprentissage. La majorité d'entre eux ayant connu le modèle traditionnel, ne perçoivent peut-être pas assez clairement les implications et les exigences qu'a pour eux ce nouveau modèle. Il ne suffit donc pas de mettre l'étudiant en possession de ses outils de travail pour croire qu'il va se les approprier par lui-même adéquatement.

2 - En outre, il n'existe pas encore d'outils adéquats pour facili-

ter la sensibilisation des étudiants aux diverses composantes de la nouvelle forme d'apprentissage. Le directeur du centre et les formateurs suppléent momentanément à la pauvreté des outils de sensibilisation. Ils doivent procéder rapidement à cette sensibilisation lors de l'arrivée d'un nouvel étudiant ce qui leur occasionne une surcharge de travail.

Suggestions

A) Il y aurait peut-être lieu d'accueillir les étudiants en petits groupes et à périodes fixes (par exemple tous les quinze jours) afin de mieux assurer leur adaptation et leur intégration.

B) De préparer par exemple, un document audio-visuel et du matériel d'accompagnement. Ces documents pourraient être commentés par un formateur ou une personne préposée à l'accueil et laisser place à une discussion ou à un échange entre les étudiants. Tout ceci aurait pour but:

1 - D'expliquer simplement et en termes clairs au nouvel arrivant les objectifs du nouveau modèle d'apprentissage, quitte à utiliser le modèle d'apprentissage traditionnel comme point de comparaison.

2 - De lui faire valoir les implications de ce modèle.

3 - De l'informer du déroulement quotidien des activités.

C) On devrait initier l'étudiant à l'utilisation des outils de travail.

D) On pourrait joindre l'étudiant à un groupe d'appartenance ou encore lui donner l'opportunité d'en choisir un.

E) Enfin, pour les premières semaines de son séjour au centre, on pourrait lui assigner un tuteur qui serait ou bien un formateur ou encore un étudiant devenu familier avec le nouveau modèle d'apprentissage.

N.B. Une façon d'opérationaliser l'accueil serait de consacrer les deux ou trois premières journées de l'arrivée au centre de formation à une session intensive d'appropriation quitte à organiser durant les premières semaines d'autres rencontres d'appropriation lorsque les étudiants auraient fait l'expérience du nouveau modèle.

Problème II: Difficulté d'assurer l'intégration et l'adaptation des étudiants à temps partiel.

Zone problématique

Ce sont les étudiants à temps partiel qui connaissent les plus grandes difficultés: résistances au changement de modèle d'apprentissage; difficulté de s'intégrer et de faire équipe avec les étudiants à temps plein.

Diagnostics

1 - Les étudiants à temps partiel ne viennent travailler au centre qu'une ou deux fois par semaine; ils n'ont donc pas le temps de s'habituer au nouveau modèle d'apprentissage. Lorsqu'ils commencent à être plus familiers, ils ont terminé le programme ou le sigle choisi et quittent le centre de formation.

2 - Le matériel d'accompagnement des programmes est trop peu développé pour faciliter l'auto-apprentissage et les étudiants n'ont pas le temps de trouver des mécanismes de compensation.

3 - Sans doute par manque de temps, les formateurs qui ne sont employés qu'à temps partiel n'apportent pas l'aide nécessaire pour favoriser la formation d'équipes comportant à la fois des étudiants à temps plein et des étudiants à temps partiel.

Suggestions

1 - On devrait consacrer beaucoup d'énergie à l'accueil de ces étudiants. Pour ce faire, il serait peut-être indiqué de les accueillir en petits groupes et de leur appliquer un scénario voisin de celui proposé ci-dessus pour les étudiants à temps plein, tout en tenant compte que ces étudiants viennent au centre pour des périodes plus brèves.

2 - On pourrait aussi fournir des mécanismes d'insertion des étudiants à temps partiel au groupe d'étudiants à temps plein.

2. PROBLEMES RENCONTRES PAR LES ETUDIANTS

Problème I

Zone problématique

Les étudiants font part des difficultés éprouvées chaque fois qu'ils doivent entreprendre un programme ou une matière nouvelle. Ils aimeraient que le formateur les introduise à ce nouveau programme, qu'il leur en donne les grandes lignes, la manière dont il a été conçu, les principales difficultés qu'il recèle, etc...

Diagnostics

1 - Gestionnaires et formateurs ne semblent pas reconnaître l'importance d'introduire à un nouveau programme académique non seulement les étudiants à temps partiel qui sont peut-être plus déroutés parce que moins encadrés et parce que présents au centre de façon plus épisodique mais également les étudiants à temps plein.

2 - Il faut admettre cependant que les formateurs n'ont peut-être pas tout le temps requis pour introduire chaque étudiant à une nouvelle matière et que le matériel d'accompagnement existant ne remplit ce rôle qu'en partie.

Suggestions

1 - Les étudiants font eux-mêmes des recommandations sur ce point. Ils suggèrent que les formateurs regroupent les étudiants susceptibles de débuter dans un programme et leur donnent un cours d'introduction.

2 - Peut-être aussi que du matériel audio-visuel auquel l'étudiant pourrait se référer chaque fois qu'il en aurait besoin pour se resituer compléterait avantageusement l'introduction du formateur.

Problème II

Zone problématique

Au dire des gestionnaires et des formateurs, dans un tel type d'apprentissage, les étudiants les plus faibles s'en tirent difficilement.

Diagnostics

1 - On accorde trop d'importance à la reproduction en milieu de formation des conditions inhérentes au milieu de travail. Aussi par exemple, semble-t-il admis que les étudiants les moins motivés et les plus faibles soient éliminés alors que les étudiants mieux pourvus doivent s'habituer à travailler dans un milieu où la sélection naturelle s'opère nécessairement.

2 - Il peut arriver en outre que le manque de matériel autosuffisant soit ressenti avec plus d'acuité par les étudiants les moins motivés et les plus faibles.

3 - Même avec des outils de travail de qualité supérieure, peut-être que les moins motivés et les moins pourvus auraient besoin d'une relation d'aide accrue de la part du formateur.

Suggestions

1 - Gestionnaires et formateurs trouveraient peut-être des solutions appropriées s'ils changeaient d'attitude à l'égard des étudiants moins motivés et plus faibles au plan académique.

2 - Même avec des outils de travail améliorés, il y aura sans doute lieu d'apporter plus de soin à détecter les difficultés d'apprentissage, à en mieux cerner les causes et à prévoir un encadrement et un support spéciaux pour cette catégorie d'étudiants.

Problème III

Zone problématique

A l'occasion d'une difficulté rencontrée et ressentie, difficulté d'ordre personnel ou relative à l'apprentissage, les étudiants manifestent le besoin d'avoir des cours magistraux.

Diagnostics

Ce problème peut être relié aux constatations suivantes:

1 - Les étudiants ont été peu sensibilisés aux changements introduits par le nouveau mode d'apprentissage et aux exigences qu'il comporte.

2 - Compte tenu de ce défaut de sensibilisation et à la suite de difficultés rencontrées en cours d'apprentissage, les étudiants ont senti le besoin de se sécuriser en revenant au connu à savoir, le mode d'apprentissage traditionnel. De cette manière, ils résistaient implicitement au changement proposé.

3 - On a proposé uniformément et sans nuance l'apprentissage individualisé pour tous les objectifs d'apprentissage. On n'a donc pas assez cerné les objectifs et les activités pour lesquelles il y aurait lieu de favoriser le regroupement des étudiants afin de rendre possible la discussion en groupe.

4 - Les formateurs ont sans doute appliqué inconsciemment le modèle du cours magistral au plan individuel. Ils n'ont pas assez cherché, peut-être parce qu'ils n'étaient pas habiletés à le faire, à détecter des difficultés communes d'apprentissage à l'occasion de tel ou tel objectif d'apprentissage et à proposer des cours de déblocage lorsqu'un groupe d'étudiants rencontrait les mêmes difficultés.

Suggestions

1 - L'amélioration des outils de travail rendrait certainement les étudiants moins dépendants des formateurs.

2 - Les formateurs pourraient économiser beaucoup de temps et d'énergie en regroupant les étudiants lorsqu'il y a lieu pour dispenser soit des cours d'introduction, de déblocage ou de révision.

3 - De temps à autre, le formateur pourrait en équipe ou seul, évaluer la répartition de son temps afin de réajuster si nécessaire ses priorités et de trouver des solutions pour éliminer peu à peu la fonction de répétiteur.

3. DIFFICULTES EPROUVEES PAR LES FORMATEURS

Difficulté I

Zone problématique

En répondant individuellement aux besoins de chacun des étudiants, les formateurs ont souvent l'impression d'être seulement des répétiteurs de notions et de ce fait connaissent un surcroît de travail. Il leur reste peu de temps pour évaluer le rythme d'apprentissage de l'étudiant et pour détecter les raisons des lenteurs de son apprentissage.

Diagnostics

1 - Comme le formateur supplée à la pauvreté des outils, il lui res-

te peu de temps pour déceler des problèmes d'apprentissage ou encore des difficultés reliées à la méthode de travail adoptée par l'étudiant.

2 - En outre, la nouvelle forme d'apprentissage implique sûrement un changement de rôle de la part du formateur et des habiletés nouvelles à développer.

3 - Il peut arriver que le formateur résiste à entrer dans l'inconnu en remettant en question ses rôles traditionnels.

Suggestions

1 - L'amélioration des outils favorisant l'auto-apprentissage libérera sûrement le formateur des répétitions fastidieuses.

2 - De plus, le formateur qui ferait siennes les recommandations formulées dans la section précédente aux problèmes III et IV disposerait certes de plus de temps pour s'adonner au diagnostic des difficultés individuelles d'apprentissage et à la correction de ces difficultés.

3 - S'il avait enfin la préoccupation de cerner les changements de rôle qu'implique la nouvelle forme d'apprentissage, il pourrait développer des habiletés nouvelles. L'échange entre formateurs permettrait sûrement de mieux cerner les nouveaux rôles et stimulerait la recherche de solutions adaptées.

Suggestions

1 - A la suite de ces constatations, nous suggérons de mettre l'accent sur la sensibilisation des étudiants aux changements introduits par le nouveau mode d'apprentissage.

2 - De cerner les objectifs pour lesquels il y aurait lieu de promouvoir un apprentissage en groupe.

3 - D'amener les formateurs à avoir le souci d'économiser leur énergie en développant des habiletés pour détecter des difficultés d'apprentissage communes à un groupe et pour offrir des cours de déblocage.

Problème IV

Zone problématique

Au dire des étudiants, pour certaines matières, le nombre des étudiants est trop élevé et le professeur peu disponible.

Diagnostics

1 - Les outils d'apprentissage étant peu développés, le professeur doit suppléer, ce qui multiplie le nombre de ses interventions.

2 - Par ailleurs, on n'a pas semblé avoir souvent recours au regroupement d'étudiants pour dispenser soit des cours d'introduction, de déblocage ou de révision.

Difficulté II

Zone problématique

Certains professeurs de carrière s'adaptent difficilement à cette nouvelle forme d'apprentissage.

Diagnostics

1 - Trop de changements se sont produits en même temps. Certains professeurs ne semblent pas encore habiles à utiliser les programmes écrits en objectifs; comment peuvent-ils être ouverts et accueillants aux changements qu'implique un nouveau type d'apprentissage nécessitant de nouveaux rôles.

2 - L'encadrement des formateurs leur permettant de comprendre et de s'impliquer dans les changements proposés semble inexistant; les professeurs sont laissés à leur initiative et ont peu d'occasion de mettre leurs expériences en commun.

3 - Le professeur engagé à la leçon n'a peut-être pas le temps et l'intérêt nécessaires pour s'impliquer dans les changements proposés.

Suggestion

L'engagement de professeurs à plein temps pourrait aider à trouver un encadrement facilitant l'échange entre professeurs et par conséquent une meilleure prise en charge de toutes les implica-

Ils espèrent également que les CSR recevront leurs recommandations non comme des conseils de technocrates sourcilleux mais bien plutôt comme des suggestions venant d'un groupe de personnes qui a suivi de près ces projets et qui cherche à en connaître les implications et les enjeux futurs à la fois pour la DGEA et pour les CSR.

A chaque CSR d'adopter le diagnostic ou de faire sienne l'une ou l'autre des suggestions si elle le juge à propos.

tions de l'apprentissage individualisé.

Difficulté III

Zone problématique

Dans un pareil système, il n'est pas aisé de remplacer le professeur qui s'absente pour quelques périodes.

Diagnostics

1 - Le problème est relié surtout à la pauvreté des outils d'apprentissage. De ce fait, le professeur devient un outil de travail indispensable.

2 - Le professeur recruté doit posséder l'ensemble de la matière parce que les étudiants se situent à des niveaux différents.

Suggestions

1 - L'amélioration des outils d'apprentissage rendrait les étudiants moins dépendants des formateurs.

2 - Le recrutement d'un certain nombre de professeurs à plein temps permettrait de pallier à ces difficultés.

Difficulté IV

Zone problématique

Il apparaît difficile de recruter des professeurs à temps par-

tiel compte tenu de la charge de travail supplémentaire qui leur est demandée.

Diagnostics

1 - L'embauche de professeurs à temps partiel soumet le plan de développement en apprentissage individualisé à beaucoup trop d'aléas. On doit toujours recommencer les mêmes gestes; par exemple, la sensibilisation de nouveaux formateurs laisse peu de temps aux gestionnaires pour imaginer, planifier et promouvoir un changement de modèle d'apprentissage.

2 - Le professeur engagé à l'heure n'est pas prêt à s'impliquer dans une forme d'apprentissage qui exige beaucoup de sa part.

Suggestion

On pourrait imaginer un noyau de professeurs à plein temps qui seraient les principaux responsables des plans de formation des étudiants. Autour de ce noyau graviteraient un certain nombre de professeurs à temps partiel qui seconderaient les premiers.

4. DIFFICULTES D'ORDRE ORGANISATIONNEL

Difficulté I

Zone problématique

L'entrée et la sortie continues et le cheminement des étudiants à leur rythme apportent un supplément de travail de secrétariat

pour tenir à jour le dossier de chaque étudiant.

Diagnostics

1 - Le surcroît de travail est compréhensible, compte tenu qu'il est requis de remettre à l'étudiant une copie du programme, d'avoir une grille pour suivre chaque étudiant dans l'atteinte de ses objectifs et un dossier où on retrouve les résultats aux tests de chaque étudiant.

2 - Par ailleurs, une bonne partie de la surcharge de travail peut être attribuable au fait que dans cette CSR, l'utilisation des programmes s'inscrivait dans un contexte expérimental.

Suggestion

Dans l'année qui vient, il y aura lieu d'évaluer de façon plus précise la charge de travail supplémentaire de sécrétariat, occasionnée à la fois par le système d'entrée et de sortie continues et l'apprentissage individualisé.

Difficulté II

Zone problématique

Les CMC et la CFP ne sont pas assez sensibilisés aux implications du système mis en place.

Diagnostic

Les CMC de la région n'étaient pas tous au courant du fonction-

nement de l'entrée et de la sortie continues. D'autre part, la CFP ne savait trop que faire avec les étudiants à temps partiel (A quel budget puiser? Financement par groupes ou par individus?).

Suggestion

Il faudra que dorénavant les autorités du MMI, du MEQ et du MTM soient au fait des implications du nouveau système et que les représentants de ces différents ministères impliqués en soient informés.

Difficulté III

Zone problématique

Les étudiants ont de la dificulté à se documenter lorsqu'ils doivent entreprendre de brèves recherches à l'intérieur d'objectifs académiques.

Diagnostic et recommandation

Les étudiants n'ont pas accès à la bibliothèque et il serait normal qu'ils y aient accès.

Difficulté IV

Zone problématique

Le matériel devant servir à l'auto-apprentissage n'est pas suffisant pour permettre à l'étudiant de cheminer individuellement.

Diagnostic

Il n'y a que les programmes par objectifs, les tests formatifs et les manuels qui sont utilisés par les étudiants. Le matériel pouvant faciliter l'auto-apprentissage (guides méthodologiques, fiches, matériel audio-visuel) est à peu de chose près inexistant.

Suggestion

On pourrait prendre connaissance de matériel déjà produit dans d'autres CSR et choisir de développer certaines parties de matériel qu'il serait utile de développer.

Difficulté V

Zone problématique

L'horaire n'a pas la flexibilité nécessaire pour permettre à l'étudiant de faire les choix de cours désirés, d'aménager son temps à sa convenance et d'intégrer des activités autres qu'académiques.

Diagnostics

1 - Les étudiants sont encadrés dans un horaire rigide bâti à partir des matières exigées par les divers plans de formation.

2 - L'engagement de professeurs à la période implique que ces derniers ne peuvent être au centre que certains soirs par semaine et pour un temps limité.

3 - Les planificateurs de la CSR essaient de rendre avec trop d'insistance le milieu scolaire conforme au milieu du travail délaissant trop les loisirs ou les activités parascolaires.

Suggestions

1 - Le recrutement d'un certain nombre de professeurs à plein temps permettrait d'aménager un horaire plus flexible.

2 - Il conviendrait de faciliter l'organisation de loisirs ou d'activités para-académiques pour les étudiants qui désireraient en intégrer à l'intérieur de leur horaire.

On retrouve dans les recommandations les constantes suivantes: assurer l'intégration et l'adaptation à la fois des étudiants à temps plein et des étudiants à temps partiel, travailler à l'amélioration des outils d'apprentissage, engager un noyau de professeurs à temps plein et les amener à développer des habiletés pertinentes au nouveau mode d'apprentissage. Ce sont en quelque sorte les points névralgiques sur lesquels il y aurait lieu de mettre l'accent pour améliorer le nouveau modèle d'apprentissage qui semble en voie de s'implanter à la CSR Youville.

DEUXIEME PARTIE

LE COMITE DU SUPPORT:

RETROSPECTIVE ET PROSPECTIVE

Introduction

Dans un premier temps, nous ferons un bref historique du Comité de support: son mandat, sa composition, le nombre de réunions convoquées, leur contenu, etc...

Nous donnerons ensuite un compte rendu rapide du travail réalisé auprès des CSR par l'intermédiaire de chacun des membres du Comité de support. Nous ferons état à l'occasion des difficultés éprouvées dans l'exécution de leur mandat.

Pour finir, tablant sur l'expérience acquise après presque un an d'existence, nous formulerons un certain nombre de recommandations ayant trait à la précision du mandat du comité, à ses relations avec les services, etc...

CHAPITRE 1

PETITE HISTOIRE DU COMITE DE SOUTIEN

1. La création du Comité de support

Le comité fut créé au début d'octobre 1973 après que les 3 projets furent acceptés par la DGEA et eurent démarré. Le comité n'a pas participé au processus d'accueil et d'acceptation de ces projets. Nous étions donc très peu au fait de la situation et la quasi-inexistence d'un projet opérationnel ne nous facilitait pas la tâche.

2. Le mandat du Comité

Le mandat que nous avons reçu des quatre directeurs des services sous l'initiative de M. Georges Ethier fut le suivant:

1 - Rendre disponible les services de la DGEA;

2 - Conseiller les gens du terrain sur les problèmes rencontrés;

3 - Faire une évaluation objective des projets des CER;

4 - Evaluer le modèle d'interaction qui sera expérimenté avec le terrain et faire des recommandations;

5 - Informer la DGEA sur ce qui se passe dans ces projets;

6 - Présenter un rapport aux directeurs des services et aux 3 CER.

Nous l'avons interprété de façon suivante et fait approuver par le Comité de régie en octobre 1973:

Mandat du Comité

1) Apporter le SUPPORT nécessaire aux trois commissions scolaires afin de leur permettre d'améliorer et de poursuivre leurs projets respectifs d'une part et d'autre part, de permettre à la DGLA d'envisager l'implantation de projets semblables dans les autres CSR;

2) Evaluer le modèle d'interaction utilisé auprès du milieu par le comité et chacun des services.

Moyens pour réaliser le mandat

1) Rendre disponibles les services de la DGLA;

2) Conseiller les gens du terrain sur les problèmes rencontrés;

3) Préparer un modèle d'évaluation des projets des CSR;
Soumettre le modèle d'évaluation à l'approbation des CSR et des directeurs de services;
Evaluer chacun de ces projets;

4) Présenter un rapport aux parties impliquées en ce qui concerne:

- les projets des commissions scolaires;
- le modèle d'interaction avec le milieu.

A la lumière de ces précisions, il nous a semblé que deux objectifs avaient présidé à la formation du comité: 1. apporter un support suivi aux CSR afin de leur aider à réaliser leurs projets; 2. évaluer chacun de ces projets afin d'en cerner les points forts, les points faibles et les implications dans l'éventualité d'une extension à d'autres CSR. Pour atteindre ces objectifs, les membres de chaque service devaient, suivant leurs prérogatives respectives, apporter de l'aide et suivre le déroulement des projets afin d'en déterminer les différents impacts à la fois sur l'organisation et le mode de financement actuels.

Les sessions de travail en comité offraient aux membres l'opportunité de s'approprier graduellement les divers éléments impliqués dans les trois projets et ce, à l'occasion d'une visite effectuée dans un centre de formation par l'un des membres ou encore à la suite d'une demande spéciale faite par l'une ou l'autre des trois CSR.

3. <u>La composition du comité</u>

Le comité se composait de représentants de chaque service et le coordonnateur fut choisi par les directeurs des services parmi les effectifs de l'ASH:

Roland Allard: représentant du SCH pour la CSR Youville;

Richard Fréchette: représentant du SCH pour les CSR Chambly et Estrie;

Jacques Henry: représentant du SPIX remplacé par Michel Doré en mars;

Gilles Sénéchal: représentant du SEP;

Robert Bertrand: représentant du SGF (n'a assisté en fait qu'à quelques réunions);

Pauline Alary: représentante de l'EAD pour la CSR Estrie;

Robert Beaudry: de l'EAD, coordonnateur.

4. Statut du comité et son rattachement

Parce qu'il réunit des professionnels de tous les services et qu'il a à suivre des projets d'assez grande envergure, le Comité de support est rattaché au Comité de régie. M. Georges Ethier est répondant de ce comité auprès du Comité de régie.

C'est un comité consultatif auprès de la DGEA; en ce sens, il est consulté sur des décisions que les autorités de la DGEA doivent prendre concernant les trois projets spéciaux.

5. Nombre de réunions et contenu

D'octobre 1973 à juin 1974, le Comité de support a tenu l'équivalent de deux jours de réunion par mois, à l'exception du temps qu'il a consacré à des rencontres avec les CSR (10 jours) et à la rédaction du rapport (10 jours).

Nous avons eu une première rencontre en octobre 1973, avec chaque CSR pour prendre connaissance de leur projet et identifier leurs besoins de support. Chaque demande de support était répartie en fonction des ressources des différents services.

Au cours de l'année, le Comité de support a délégué des représentants auprès des responsables des projets pour faire le point, évaluer avec les CSR les positions du Comité de support et préparer avec elles la planification et la relance des projets.

Au terme de l'année nous avons tenu l'équivalent de deux rencontres avec chaque CSR pour prendre connaissance et alimenter leur projet de poursuite 1974-75 à la lumière de l'évaluation qui avait été faite.

Le temps des réunions du Comité de support a été consacré aux activités suivantes:

- s'informer sur les projets;
- faire circuler l'information à partir de nos visites auprès des CSR;
- interpréter le mandat et préciser le travail que chaque membre et le comité feraient;
- étudier les demandes de subvention des CSR en vue de faire des recommandations;

- débattre et préciser nos positions en ce qui concerne divers projets comme:
  - la place et le rôle de l'évaluation;
  - l'importance de la construction des outils pédagogiques;
  - notre position face aux autres projets spéciaux présentés à la UGEA;
  - l'avenir de l'enseignement individualisé;
  - la poursuite de ces 3 projets;
  - etc...

CHAPITRE 2

BREF APERCU DE L'ACTION DES MEMBRES DU COMITE DANS LES TROIS CSR

Chaque membre a dû consacrer du temps à préparer les rencontres du comité, à rédiger les comptes rendus de ces rencontres, à préparer les réunions de travail avec les CSR et à en faire rapport au comité. Certains membres ont dû entreprendre des démarches spéciales auprès des responsables à la DGEA afin de répondre aux demandes formulées par les CSR.

En outre, chaque représentant de service a mené des actions spécifiques auprès des trois CSR.

Le SOE

Les responsables de l'EAD ont joué des rôles de consultation auprès des organismes.

A l'Estrie et à Youville la consultation se faisait auprès des responsables de l'expérimentation et portait sur les problèmes rencontrés dans le projet, soit par les formateurs, soit par les responsables. A l'Estrie beaucoup plus de temps a été consacré à cette tâche.

Le type de consultation apporté permettait aux responsables d'analyser clairement les problèmes rencontrés dans les projets et de trouver des démarches pour arriver à solutionner ces problèmes en favorisant le plus possible l'implication des formateurs.

A l'Estrie, les responsables de l'EAD ont également joué des rôles d'animateurs lors de séminaires organisés entre les professeurs de l'Estrie et de Chambly sur des thèmes choisis par eux.

Les délégués du SOE au sein du Comité de support ont consacré leurs efforts à la solution des problèmes particuliers inhérents à toutes nouvelles expérimentations. Ils ont travaillé de concert avec les responsables des CSR afin de rendre possible la réalisation des trois projets.

Suite à l'acceptation des projets par la DGEA, ils ont participé à la rédaction de documents pour présentation aux représentants du MMI. Ces documents avaient pour but premier de faire connaître les objectifs et l'organisation des projets afin d'obtenir des modifications, soit dans le mode de recrutement, soit dans la détermination du nombre de candidats ou de la durée de formation à être attribuée à chacun.

Des rencontres eurent lieu avec les représentants des CSR afin de déterminer avec eux les points qui devaient faire partie de l'entente conjointe DGEA - CSR. Par la suite, il a fallu répondre aux imprévus, aux demandes précises des CSR:

- Engagement de personnels supplémentaires:
  responsable du projet;
  préposé au testing;

- Immobilisations;

- Prolongation de cours;

- Matériel didactique (achat, fabrication).

Plusieurs fois, les représentants de la DGEA se sont rendus sur place pour rencontrer les gestionnaires, les formateurs et les étudiants afin de suivre l'évolution des projets, conseiller les personnes impliquées et répondre aux besoins urgents.

Les solutions apportées aux divers problèmes n'ont pas toujours surgies spontanément. A plusieurs reprises, les délégués du SOE en particulier, ne savaient trop jusqu'à quel point ils pouvaient modifier ou transgresser les normes et les règlements existant tant à la DGEA qu'au fédéral ou au MEN, ce qui avait pour effet de les gêner dans leurs interventions. Il leur fallait aussi concilier la fonction contrôle des projets avec la fonction de support à donner aux CSR.

Le SPEX

A la suggestion du délégué du SPEX au Comité de support, quelques responsables d'expérimentation de programmes sont allés examiner les guides méthodologiques et les outils d'apprentissage élaborés pour divers programmes en formation générale par des professeurs des CSR Ma[illegible]trie et Chambly. Ils en ont profité pour suggérer aux formateurs d'adopter les programmes expérimentaux afin de ne pas travailler en vain à partir d'anciens programmes.

Le SGF

Le représentant du SGF a élaboré en mai un questionnaire spécial intitulé: Annexe aux états financiers concernant l'enseignement individualisé 1973-74. Ce questionnaire est destiné aux gestionnaires des CSR et a pour but de recueillir des renseignements statistiques supplémentaires sur des questions d'ordre organisationnel et financier. Ces renseignements doivent parvenir à la DGEA au cours de juillet et être analysés par la suite.

Le SEP

Au lieu de prendre en charge l'évaluation de chacun de ces projets, les membres du comité ont jugé préférable d'aider chaque CSR à prendre en charge l'évaluation de leur projet afin d'être en mesure de mieux réinvestir les données de l'évaluation.

- La CSR Beauce a désigné un responsable d'évaluation qui devait être secondé dans sa tâche par un consultant, professeur à l'Université de Sherbrooke. Le délégué au SEP leur a aidé à déterminer l'objet et les modalités de l'évaluation, à concevoir une méthodologie appropriée, à élaborer les schémas d'entrevues, etc. Bref, il est intervenu comme consultant, à chaque phase importante de la recherche et aidé d'autre professionnels du SEP, il en a même assuré certaines parties.

- La CSR Chambly semblait au premier abord mieux préparée à assurer la tâche d'évaluation. On pensait qu'elle serait en

mesure de mettre au point le plan d'évaluation et de trouver les ressources nécessaires à sa réalisation. Des difficultés éprouvées en cours de route l'ont empêchée de s'adonner à cette tâche. En mars, elle a fait appel aux services du délégué du SEP. Ne pouvant répondre à leur demande; il a cru bon d'avoir recours aux services d'une firme de recherche extra-gouvernementale.

- La CSR Youville ne disposait pas de ressources suffisantes pour procéder à l'évaluation de son projet. Le délégué du SEP a assumé l'entière responsabilité de l'évaluation.

Quel que soit le degré d'implication de chaque CSR dans la tâche d'évaluer son projet, il semble que les rapports d'évaluation produits ont été commentés et critiqués à la fois par les gestionnaires, les professionnels et les formateurs de ces CSR. Il semble également, qu'ils aient servi à mieux cerner les raisons des difficultés rencontrées et à élaborer un plan d'actions appropriées pour 1974-75. Déjà on peut remarquer dans les plans soumis que les actions sont mieux définies et qu'elles semblent reliées plus adéquatement les unes aux autres.

Le travail en comité

Le travail effectué en 1973-74 a permis aux membres du comité, enrichis par l'expérience acquise, de maîtriser de mieux en mieux le dossier qu'on leur avait confié. Pour plusieurs de ces membres, il est même devenu une préoccupation importante.

Les membres du comité ont vécu comme un enrichissement personnel les contacts avec des représentants des divers services de la DGEA.

Ces divers projets ont permis à chacun de s'initier aux divers problèmes que provoque un changement de cette envergure.

Ces membres ont pris le temps d'apprendre à travailler ensemble, ce qui a eu pour effet de réduire certaines difficultés de communication et d'enrichir les méthodes de travail de chacun.

Ils ont bénéficié de l'appui et l'intérêt accrus que des directeurs des services ont portés à ce Comité.

Enfin, ils ont constaté que la confiance que les CSR portaient au Comité de support s'est accrue graduellement et que l'image qu'elles entretenaient de la DGEA s'est transformée positivement au fur et à mesure que les rapports devenaient plus étroits.

CHAPITRE 3

PROBLEMES RENCONTRES PAR LES MEMBRES DU COMITE DE SUPPORT

1. Difficile conciliation des fonctions de contrôle et de support

L'action du Comité de support en 1973-74 a été dirigée davantage du côté des CSR afin de leur apporter l'aide requise. Tout en aidant les CSR, les membres de l'équipe ont pris connaissance des divers éléments impliqués dans les projets et souvent, en même temps que les CSR car au début, ces dernières ne les avaient pas encore tous identifiés très clairement. DGEA et CSR ont cheminé ensemble et participé de très près aux mêmes difficultés.

Mais le comité n'a pas joué uniquement un rôle de support; à plusieurs occasions, il s'est muté en comité de gestion. Lors de la présentation de demandes spéciales de subventions, il en a fait l'analyse critique et, s'il y avait lieu, il leur donnait suite en recommandant le financement nécessaire. A maintes reprises, le comité a donc été à la fois juge et partie. Tout en faisant corps avec les trois CSR et en cherchant à leur rendre la tâche facile, le comité et certains de ses membres en particulier, devaient à l'occasion, contrôler l'information transmise par les CSR, s'assurer du bon déroulement des opérations dans les centres de formation et vérifier le bien-fondé des demandes spéciales des CSR.

Cette difficile conciliation entre la fonction de contrôle et de support vécue par les membres du Comité de support a également été ressentie par les CSR. Ces dernières nous ont d'abord perçus comme des contrôleurs de leurs opérations, des vérificateurs. Toutefois, en cours d'année, la pratique les a amenées à nuancer leur jugement à notre endroit. Ils ont reconnu que la plupart du temps nos fonctions de critique et de contrôle à leur égard pouvaient leur être très précieuses. Souvent, elles leur aidaient à être plus critiques devant leurs actions et à y exercer un meilleur contrôle. A la fin d'une année de travail avec eux, il semble que nous ayons gagné leur confiance et que pour eux, l'exercice d'un meilleur contrôle sur une action peut favoriser une mise en place plus adéquate des supports à cette action.

2. Une action menée au détriment d'une autre

L'action du Comité de support en 1973-74 a surtout consisté à apporter toute l'aide requise aux CSR. Et, à cette occasion, ils ont posé des questions aux CSR et les ont aidées souvent à se remettre en question. Mais ce faisant, ils ont omis, la plupart du temps, de se remettre en question et de faire que la DGEA se pose, de façon systématique, des questions pertinentes dans l'éventualité de l'instauration du système expérimenté.

De tels projets remettent certainement en question sur plusieurs points le mode actuel d'organisation des enseignements. Les modes de financement sont sûrement à repenser dans l'hypothè-

se de l'implantation de l'entrée et de la sortie continues. Ce système ne va pas sans la promotion d'un nouveau modèle d'apprentissage; la DGEA est-elle au fait du type d'aide à apporter aux CSR pour faciliter l'adoption de ce modèle? Voilà autant de questions qui restent en suspens parce que, à l'occation de ces projets, les membres de l'équipe de support n'ont pas assez travaillé à faire ressortir toute la problématique qui entoure ces projets.

3. Limites de temps imposées aux membres du comité

Les membres du comité n'ont pas assez travaillé à l'établissement de cette problématique parce qu'ils ne disposaient pas du temps requis pour le faire.

Lorsqu'on leur a demandé de travailler à l'intérieur du Comité de support, la plupart des membres étaient déjà engagés dans des actions prévues depuis longtemps ou encore, avaient déjà des responsabilités quotidiennes qui ne leur permettaient pas de consacrer beaucoup de temps aux travaux qui auraient été entrepris à l'intérieur du comité.

Malgré cela, ils ont quand même fourni un effort soutenu, manifesté un intérêt croissant et souvent même, ils ont consenti à causer du retard à leurs opérations courantes pour mener à bien les travaux requis à l'intérieur du comité.

Si on accorde toute l'importance requise aux rôles du Comité de support, il faudra dans l'avenir, mieux évaluer la charge de travail qu'il implique pour ses membres et au besoin, dégager ces derniers d'un certain nombre d'opérations qui leur sont déjà dévolues.

TROISIEME PARTIE

L'IMPACT DES TROIS PROJETS DANS LE DEVELOPPEMENT ACTUEL DE LA DOEA: MISE EN SITUATION ET RECOMMANDATIONS

Introduction

Avant de formuler un certain nombre de recommandations, il convient, dans un premier temps, de faire valoir les problèmes vécus dans l'organisation actuelle des enseignements, et de rappeler les solutions déjà amorcées qui tendent à pallier à ces difficultés.

Dans un deuxième temps, nous verrons comment les trois projets expérimentaux rendent compte des courants de pensée qui marquent actuellement l'orientation de l'éducation des adultes et constituent des amorces de solutions plus globales.

Pour finir, nous ferons état des retombées éventuelles que les trois projets risquent d'avoir sur le fonctionnement actuel de la DGEA.

CHAPITRE I

PROBLEMES VECUS DANS L'ORGANISATION DE L'ENSEIGNEMENT TRADITIONNEL

A) Par les étudiants à plein temps

Les centres de formation offrent un certain éventail de cours à des moments fixes. Ces services ne rencontrent pas les besoins de formation de l'étudiant adulte au moment où il est disponible pour poursuivre un projet de formation.

Ex: Dans bien des cas, l'étudiant qui s'inscrit au mois d'avril ou mai ne se voit pas offrir de cours avant octobre ou novembre.

- L'étudiant qui se présente au CIC pour s'inscrire à un cours au mois d'avril ou mai devra attendre jusqu'en octobre avant d'être admis parce que d'une part, dans la majorité des CSR il n'y a pas de cours prévus à l'Annexe et débutant à ces dates et d'autre part, il est difficile de recruter un nombre suffisant d'étudiants pour former une classe.

- Par ailleurs, beaucoup d'étudiants ont eu à souffrir des changements de la date du début du cours auquel ils étaient inscrits, soit parce que le cours a été retardé, soit parce qu'il a été annulé.

- L'élaboration du profil professionnel et la classification

des étudiants dans les CEC sont souvent reliées non pas à des critères de qualité mais à des facteurs tels que: le nombre d'étudiants déjà inscrits sur les listes, les cours disponibles sur le territoire de la CUM, etc...

- En techniques commerciales, les options disponibles correspondent au nombre de classes prévues à l'Annexe, non à l'orientation choisie par les étudiants ou aux besoins locaux de main-d'oeuvre.

- Les groupes formés sont souvent hétérogènes: les étudiants se retrouvant dans des classes traditionnelles sont tous obligés d'atteindre les mêmes objectifs d'apprentissage dans un temps relativement court. Ainsi, plusieurs étudiants éprouvent parfois des grandes difficultés à rattraper le groupe et subissent des échecs imputables non pas à leur capacité mais à la formule organisationnelle et au mode d'apprentissage qui ne répondent pas à leurs particularités.

- Les critères chronologiques actuellement exigés à la dernière minute par la CSST pour accéder à un cours de formation professionnelle éliminent de nombreux étudiants, avant de les accepter dans un plan de formation professionnelle; on les oblige alors à prendre des crédits supplémentaires.

Le conseiller du CAC ayant à recruter un nombre suffisant de candidats pour compléter un groupe et ne pouvant offrir que certains profils professionnels est dans l'impossibilité de faire une sélection judicieuse et qui tient compte des besoins et des goûts réels de l'étudiant.

B) Par les étudiants à temps partiel

- Dans les petites et moyennes CSR, il s'avère de plus en plus difficile de former des groupes suffisamment nombreux pour répondre à des normes minimales (10 à 15 étudiants).

- À cause de cette difficulté de former des groupes, une clientèle qui s'est déjà inscrite à des cours, voit diminuer ses possibilités de compléter sa formation de secondaire en session. Ne pouvant compléter leurs cours, les étudiants éprouvent des déceptions qui ne favorisent certes pas la réputation des services offerts par les CSR.

- Dans deux plusieurs commissions scolaires, on ne réussit pas à former des groupes, beaucoup d'étudiants sont laissés sans aide.

- Bien qu'il existe un service des cours par correspondance, plusieurs étudiants se disent incapables de fonctionner seuls sans l'aide d'un professeur.

C) Par les formateurs

L'absence de statut et de conditions de travail précises chez les formateurs d'adultes provoque des problèmes dont il est difficile de connaître l'ampleur. Nous en énumérons quelques-uns:

1 - La majorité des enseignants travaillant à l'éducation des adultes apprennent deux ou trois jours avant le début d'un cours et parfois moins que leurs services sont requis.

2 - Plusieurs des formateurs n'ont un horaire complet de travail que durant 6 mois par année, c'est-à-dire d'octobre à mars, au moment où il y a concentration de cours.

3 - Dès qu'une ouverture se présente à l'enseignement régulier pour un poste permanent, il est souvent comblé par le professeur le plus compétent oeuvrant auprès des adultes. La perte de cette compétence diminue périodiquement la qualité du corps professoral.

4 - Les mauvaises conditions de travail accordées aux professeurs sont cause d'insécurité et diminuent leur efficacité.

5 - L'instabilité du personnel enseignant rend pratiquement impossible la formation d'un "noyau" de formateurs qui permettrait d'assurer une meilleure planification de l'organisation et une meilleure qualité des services offerts.

6 - Compte tenu des facteurs précédents, la DEA consacre des sommes assez considérables pour la formation de maîtres qui, très souvent, n'oeuvrent que peu de temps à l'éducation des adultes.

7 - D'une année à l'autre, la fluctuation des volumes d'opérations nuit au recrutement d'un noyau stable de formateurs d'adultes spécialisés.

8 - La formation professionnelle, les salaires insuffisants, le manque de formation pédagogique et l'instabilité de l'emploi rendent difficile le recrutement de personnes compétentes venant de l'industrie.

CHAPITRE 2

A LA RECHERCHE DE SOLUTIONS

Les séances d'étude portant sur le projet de Régime de formation faites à la DGEA et dans le milieu semblent avoir porté fruit. Même si le Régime proposé n'est pas encore opérationalisé, l'idéologie qui y est véhiculée semble tout de même avoir influencé diverses opérations entreprises tant à la DGEA que dans les divers milieux et ce, afin de rendre des services plus adaptés aux besoins des adultes.

L'expérimentation et l'implantation graduelle des programmes par objectif, constituent, à elles seules, un facteur de changement. Ces initiatives donneront sans doute lieu à des explorations visant à améliorer la qualité des services offerts. Enfin, les programmes de développement pédagogiques ont sûrement contribué à la réalisation d'initiatives de toutes sortes redonnant aux organismes de formation un sain dynamisme.

Quelques solutions partielles

Divers indices nous permettent de croire qu'il existe des tentatives de solution aux problèmes énumérés plus haut. En voici quelques-uns:

1 - Pour permettre la mise en place de quelques éléments de solution, les normes de la DGEA ont été assouplies.

a) Ainsi, les regroupements de niveaux ont été autorisés et réalisés, pour la formation générale à temps partiel dans plus de la moitié des commissions scolaires.

b) Le nombre et la moyenne des étudiants par classe ont été abaissés.

2 - Par des rencontres et des séances d'informations les responsables des cours à temps partiel dans les CS ont été sensibilisés à des méthodes éprouvées relatives au mode de recrutement et à la qualité des services à offrir à la clientèle adulte.

3 - On a apporté plus d'attention à la qualité des cours offerts.

4 - Au plein temps, certaines expériences de regroupement de niveaux ont été tentées.

5 - Une entente particulière avec le service des cours par correspondance a permis de répondre à une clientèle moins disponible alors que la DGEA autorisait un certain nombre d'heures/professeur dans le but de rendre possible le support à cette clientèle par les CS.

6 - Une action particulière d'information et d'animation a été menée auprès de plusieurs commissions scolaires éprouvant des difficultés avec l'organisation de la formation à temps partiel.

7 - La remise d'une enveloppe globale pour la formation générale à temps partiel et les cours d'éducation populaire seront, nous l'espérons, un autre facteur rendant ces types de formation plus accessibles.

CHAPITRE 3

EN AUCUN CAS UNE FORMATION D'ADULTES ET DE MANIERE CONTINUES ET D'APPRENTISSAGE INDIVIDUALISE NE PERMET DE RESOUDRE LES PROBLEMES RENCONTRES

Nous ne voulons pas allonger inutilement la liste des solutions passées en vue d'améliorer la qualité des services offerts aux adultes. Soulignons toutefois, l'importance de 3 projets présentés il y a un an maintenant et qui risquent d'avoir un impact sérieux sur les formules organisationnelles et pédagogiques utilisées par la DGEA et les divers organismes oeuvrant en éducation des adultes.

Ces 3 projets ne nous apparaissent pas comme des "solutions miracles" à tous les "maux" qui affligent l'organisation de l'éducation des adultes. Nous croyons cependant que les "explorations" entreprises cette année dans ces trois CSR nous permettent d'apporter quelques amorces de solutions aux problèmes déjà énumérés.

Difficulté I: La formation des groupes de 25 étudiants.

Amorce de solution:

L'organisation d'un système "d'entrée et de sortie continues" (il serait plus juste de parler d'entrées périodiques fixes et de sorties continues) et de l'apprentissage individualisé permet l'entrée d'étudiants dans le centre peu importe leurs acquis scolaires. Les étudiants cheminent selon un profil individuel ce qui élimine la nécessité de former un groupe.

Difficulté II: La modification de la date du début d'un cours ou encore, l'annulation d'un cours.

Amorce de solution:

La nécessité de former des groupes de 15 ou 20 étudiants n'existant plus et le calendrier de cours n'ayant plus sa raison d'être, les étudiants sont admis au centre de formation à intervalles réguliers et rapprochés, le seul critère limitatif étant maintenant celui du nombre de places prédéterminé par les organismes impliqués.

Difficulté III: L'élaboration du profil professionnel et la classification des étudiants.

Amorce de solution:

Habituellement, lorsque l'étudiant se présente au Centre de la Main-d'oeuvre et qu'on lui offre un cours de recyclage, il doit choisir en quelques minutes son objectif professionnel. Cette année, avec le support des services professionnels offerts dans les centres expérimentaux de formation, l'étudiant disposait de plus de temps, bénéficiait de plus d'aide, pouvait modifier plus facilement son objectif professionnel et bénéficier d'apprentissages académiques donnés en fonction de son profil personnel et non en fonction des profils de groupes rendus obligatoires à cause de la qualité restreinte de la clientèle.

Difficulté IV: Durée fixe pour chacun des plans de formation des différents niveaux.

Amorce de solution:

Les étudiants ne sont plus limités par une durée fixée d'avance pour tout un groupe. Parce qu'ils bénéficient de profils individuels et qu'ils ont la possibilité de cheminer à leur propre rythme tout en demeurant, bien entendu, dans des limites raisonnables, les étudiants voient augmenter considérablement leurs chances d'atteindre leurs objectifs personnels.

Difficulté V: Limites dans les options professionnelles offertes aux étudiants.

Amorce de solution:

L'expérience vécue par la CSN Youville a permis d'offrir aux étudiants un choix de 8 profils de cours différents alors que dans une situation d'enseignement traditionnel seulement 3 profils auraient pu être offerts.

Difficulté VI: Les changements de préalables exigés pour un plan de formation professionnelle ou encore le changement occasionnel du profil de l'étudiant en cours de formation.

Amorce de solution:

Pour compléter son profil de formation et pour être en mesure de s'inscrire à un plan de formation au moment qui lui convient, l'étudiant a la possibilité de suivre les cours supplémentaires exigés.

Difficulté VII: Impossibilité de répondre aux besoins des étudiants à temps partiel.

Amorce de solution:

Le système d'entrée et de sortie continues et l'apprentissage individualisé devraient permettre de répondre plus adéquatement aux divers besoins des étudiants à temps partiel.

Une seule commission scolaire (Youville) a essayé d'intégrer les étudiants à temps partiel dans le système d'entrée et de sortie continues. Toutefois, des problèmes survenus dans l'intégration de cette catégorie d'étudiants ne permettent pas de déceler tous les avantages inhérents au système expérimenté.

Difficulté VIII: Incertitude des formateurs quant à la date et à la durée de leur engagement.

Amorce de solution:

Les enseignants ont pu bénéficier d'un contrat d'une durée d'un an avec horaire complet (Chambly, Estrie).

Difficulté IX: A cause de la concentration des cours, la majorité des professeurs ont du travail pour une période de six mois.

Amorce de solution:

Dans un système d'entrée et de sortie continues, on devrait accueillir à intervalles réguliers et rapprochés et toute l'année durant, les étudiants dans les centres de formation. Il devient alors beaucoup plus facile de garantir un emploi annuel aux formateurs tout en leur permettant de répartir leurs vacances annuelles au moment où la clientèle est moins nombreuse dans les centres de formation.

Difficulté X: Fréquents départs de formateurs compétents.

Amorce de solution:

En accordant au personnel enseignant une "certaine" permanence rendue possible par la formule organisationnelle qui a prévalu dans les trois projets, les SIM sont assurés de bénéficier des services de formateurs plus qualifiés.

Difficulté XI: Perpétuel recommencement de la formation du personnel enseignant dû à sa grande instabilité.

Amorce de solution:

Les projets expérimentaux ont permis l'embauche de noyaux stables de formateurs et d'entreprendre avec eux un plan suivi de perfectionnement.

CHAPITRE 4

LES RETOMBEES DES TROIS PROJETS INTERNATIONAUX SUR LES POLITIQUES DE DEVELOPPEMENT DE LA DGLA

Les trois projets expérimentés dans les commissions scolaires régionales de l'Estrie, Chambly et Youville nous laissent présager divers changements administratifs, organisationnels et pédagogiques importants.

Durant l'année qui vient, il sera nécessaire de préciser les implications d'un élargissement éventuel des expérimentations en cours. Voici donc une liste incomplète des éléments touchés par ces changements.

Secteurs administratifs et organisationnels

- Négociations avec le fédéral non plus en fonction du concept de groupe mais du concept d'individu.
- Modes de récupération des budgets.
- Remplacement des profils de cours collectifs par des profils individuels.
- Élimination des calendriers de cours et des sessions d'examens à date fixe.
- Décloisonnement des cours de formation professionnelle.
- Accentuation de la régionalisation des cours de formation professionnelle.

- Nouvelle évaluation des coûts de formation.

- Etc...

Secteur pédagogique

- Détermination de nouveaux rôles pour les formateurs, les gestionnaires et les professionnels.

- Réévaluation des objectifs de formation pour les étudiants.

- Réaménagement des ressources facilitant l'acte pédagogique.

- Elaboration d'outils d'apprentissage appropriés.

- Recherches sur le renouveau des méthodes d'apprentissage qu'implique le nouveau modèle.

CHAPITRE 5

RECOMMANDATIONS POUR UNE POLITIQUE DE CHANGEMENTS PLANIFIES

Introduction

A la suite des résultats obtenus lors d'une première année d'exploration, des constatations faites par les membres du Comité de support, les gestionnaires et les professionnels des trois CSR, du rapport d'activités du Comité de support et de l'étude de l'impact des trois projets dans le développement actuel de la DGEA, nous avons cru bon de faire un certain nombre de considérations suivies de recommandations.

Ces considérations et ces recommandations n'ont pu, faute de temps, faire l'objet de discussions à l'intérieur du Comité de support. Elles ne réflètent donc pas nécessairement l'opinion de tous les membres du comité. Elles ont été rédigées par Rolland Allard, Richard Fréchette et Gilles Sénéchal.

I - CHANGEMENTS DANS LES POLITIQUES D'ORDRE ORGANISATIONNEL ET ADMINISTRATIF

Attendu:

1 - que les expérimentations vécues cette année opérationalisent déjà un certain nombre d'objectifs du projet de Régime de formation;

2 - que les rapports d'évaluation de ces projets illustrent de différentes façons la satisfaction des acteurs impliqués (adultes, formateurs et gestionnaires);

3 - que les résultats déjà obtenus cette année permettent de conclure que la formule organisationnelle d'entrée et de sortie continues résout plusieurs problèmes vécus actuellement dans les CSR: problèmes reliés aux besoins diversifiés de formation des adultes, à la formation des groupes de 20 étudiants, à la modification de la date du début d'un cours ou encore, l'annulation d'un cours, etc... (cf. pp. 114 ss);

4 - que plusieurs CSR ont amorcé des explorations ou déjà présenté à la DGEA des projets semblables.

Nous recommandons:

1 - que la DGEA se donne un nouveau modèle d'organisation et de financement correspondant aux valeurs véhiculées par le Régime

de formation et apte à favoriser l'instauration du système d'entrée et de sortie continues;

2 - que dans un bref délai, elle fasse entreprendre une série d'études en vue de déterminer l'impact de l'instauration du système sur les secteurs administratif et organisationnel tant à la DGEA que dans les CS;

3 - que la DGEA fasse des démarches auprès des autres ministères concernés en vue de modifier les ententes portant sur les modes d'organisation et de financement actuels (cf. pp. 120 et 121).

II - CHANGEMENTS DANS LES HABITUDES ACQUISES

Considérant:

1 - que le changement de modèle d'organisation et de financement implique de la part des professionnels et des gestionnaires de la DGEA et des CSR, des transformations dans les habitudes de travail et peut-être même l'acquisition de nouvelles habiletés;

2 - tablant sur l'expérience vécue en 1973-74 par les professionnels et les gestionnaires impliqués dans les trois projets spéciaux.

Recommandations:

1 - nous croyons qu'il conviendrait d'étudier les répercussions de l'adoption du système sur les us et les coutumes actuels;

2 - nous pensons également qu'il y aurait lieu de prévoir des formules appropriées d'échanges permettant aux personnes impliquées de comprendre et d'adopter spontanément les attitudes et les comportements nouveaux exigés par l'instauration du nouveau système.

III - CHANGEMENT DU MODELE D'APPRENTISSAGE

Considérant:

1 - que l'adoption du nouveau système entraîne l'instauration d'un nouveau modèle d'apprentissage;

2 - que ce nouveau modèle requiert des outils de travail facilitant l'auto-apprentissage ou encore l'apprentissage en petits groupes;

3 - la pauvreté des outils d'apprentissage (guides méthodologiques) élaborés par les CSR Estrie et Chambly;

4 - les difficultés éprouvées par les étudiants et leur désir manifeste de travailler avec des outils plus complets;

5 - les limites éprouvées par les formateurs qui ont travaillé à l'élaboration de ces outils;

6 - que les gestionnaires de l'Estrie et de Chambly ont manifesté le désir de bénéficier d'une aide soutenue de la part de la DGEA pour travailler à l'élaboration d'outils d'apprentissage;

7 - qu'il y aurait lieu, dans un premier temps, de fournir aux CS des modèles d'outils d'apprentissage et de leur aider à acquérir les techniques nécessaires à l'élaboration de ces outils.

Nous recommandons:

1 - que la DGEA demande au SPEX de former un groupe de recherche et de développement qui aurait pour mission d'étudier les besoins d'outils appropriés compte tenu des exigences du nouveau modèle d'apprentissage et de l'état actuel de développement des programmes par objectifs;

2 - que ce comité fasse des recommandations sur les formes de collaboration à privilégier avec les CSR pour travailler à l'élaboration d'outils;

3 - que ce comité propose, en concertation avec les CS, un plan d'élaboration de manière à empêcher que les mêmes types d'outils pour un même programme soient élaborés en même temps à différents endroits.

IV - CHANGEMENT DE ROLES DU FORMATEUR D'ADULTES

Considérant:

1 - que le système d'entrée et de sortie continues apporte plus de stabilité dans l'embauche des formateurs;

2 - qu'à la suite de l'expérience vécue cette année, la nouvelle forme d'apprentissage requiert de la part des formateurs des habiletés nouvelles pour suivre le cheminement de chaque étudiant, lui fournir les outils de travail appropriés, lui apporter l'aide nécessaire pour corriger s'il y a lieu sa méthode de travail et lui donner des explications supplémentaires;

3 - que le formateur doit contribuer à l'occasion et suivant les besoins exprimés, à la formation de petites équipes de travail;

4 - qu'il doit, conformément aux besoins des étudiants, travailler à compléter les outils de travail disponibles ou apprendre à l'étudiant à s'en servir correctement;

5 - que beaucoup de formateurs ont manifesté le désir de se perfectionner afin de mieux répondre aux exigences du nouveau modèle d'apprentissage.

Nous recommandons:

1 - que la DGEA mette tout en oeuvre pour promouvoir l'instauration de noyaux stables de formateurs d'adultes dans chaque CS;

2 - qu'elle leur accorde un statut et des conditions de travail correspondant aux attentes qu'elle entretient à leur endroit;

3 - qu'elle demande à l'EAD de bien cerner, en relation étroite avec le milieu, les habiletés nouvelles requises des formateurs compte tenu du changement de la situation pédagogique et de travailler au perfectionnement des formateurs.

V - L'EXISTENCE ET LA POURSUITE DE PROJETS SPECIAUX

Considérant:

1 - les résultats obtenus dans les CSR expérimentant le système d'entrée et de sortie continues et l'apprentissage individualisé;

2 - le sérieux apporté par ces CSR à la planification de la poursuite de ces projets;

3 - les actions déjà entreprises dans d'autres CS pour élaborer des outils facilitant l'auto-apprentissage (Le Royer et Chambly, secteur techniques commerciales; Le Gardeur et Laurentides, secteur formation générale);

4 - les projets présentés à la DGEA par d'autres CS (Le Royer, CECM);

5 - que si nous nous limitons aux trois projets en cours, certains problèmes non résolus resteront sans solution (nous pensons à celui de la sortie des étudiants venant de terminer un profil mais qui ne peuvent être acceptés sans délai sur un cours de formation professionnelle; à celui de la régionalisation des cours de formation professionnelle, etc...);

6 - que la formule d'entrée et de sortie continues et le modèle d'apprentissage individualisé peuvent s'opérationaliser différemment compte tenu des situations particulières et des besoins locaux variés.

Nous recommandons:

1 - la poursuite des projets dans les CSR Chambly, Estrie et Youville;

2 - que la DGEA se donne, selon ses possibilités, un plan d'élargissement de projets semblables à d'autres commissions scolaires en vue de recueillir un plus grand nombre d'informations, de bénéficier du support de plus de formateurs pour élaborer des outils d'apprentissage, les expérimenter et les corriger.

VI - CHANGEMENTS A APPORTER AUX OBJECTIFS ET AUX MODES DE FONCTIONNEMENT DU COMITE

Considérant:

1 - l'utilité du travail déjà effectué au cours de l'année 1973-74;

2 - la satisfaction exprimée par les responsables des CSR concernant la collaboration entretenue au cours de cette même année entre leur organisme et la DGEA par le biais du Comité de support;

3 - que les résultats obtenus de ces expérimentations risquent d'influencer directement l'orientation et le développement futurs de la DGEA;

4 - que les membres du Comité de support sont déjà riches d'une année d'expérience;

5 - qu'ils sont devenus plus conscients des informations à recueillir en vue de promouvoir les changements d'ordre organisationnel, administratif et pédagogique;

6 - qu'ils sont de plus en plus au fait du travail qu'il leur faudra effectuer pour proposer des changements dans les différents domaines;

7 - qu'ils ont constaté le besoin de faire l'inventaire de la mise en place de systèmes et de modèles d'apprentissage semblables dans d'autres provinces (Ontario, Ile du Prince-Edouard);

8 - la nécessité de coordonner leurs efforts avec d'autres comités qui étudient des problèmes connexes;

9 - que, compte tenu des progrès accomplis par les CSR dans la planification de leurs projets, les membres du comité auront de moins en moins à fournir un support continu aux CSR et de plus en plus à assurer la coordination entre les projets.

Nous recommandons:

1 - que le Comité de support poursuive le travail amorcé;

2 - qu'il demeure un comité interservices et autant que possible, que les mêmes professionnels en fassent partie;

3 - qu'il s'adjoigne des représentants de CSR impliqués dans des projets spéciaux;

4 - qu'il soit rattaché au Comité de Régie et qu'il ait un répondant au sein de ce comité;

5 - que ses membres aient l'opportunité d'aller constater les modes de fonctionnement de pareils projets ici et dans d'autres provinces et de consulter au besoin des spécialistes;

6 - que, compte tenu des besoins de recherche et de planification et de la charge de travail qu'ils ont à assumer à l'intérieur du comité, les représentants des services soient suffisamment libérés pour leur permettre de s'acquitter pleinement du mandat qui leur sera confié;

7 - que le comité devienne surtout un comité de recherche, de planification et de coordination afin d'être en mesure de proposer à la DGEA dans les mois à venir un plan d'actions favorisant le développement de la formule d'entrée et de sortie continues et du modèle d'apprentissage individualisé;

8 - que le coordonnateur soit choisi par le Comité de Régie à la suite d'une consultation des membres de ce comité;

9 - que le comité travaille en étroite collaboration avec le comité d'étude sur les modes de financement;

10 - qu'il travaille également de façon concertée avec le comité spécial du SPEX.